A Educação dos Primórdios ao Século XXI:

Perspectivas, Rumos e Desafios

1

Américo Junior Nunes da Silva
Thiago Alves França
Tayron Sousa Amaral
(Organizadores)

Atena Editora
Ano 2021

A Educação dos Primórdios ao Século XXI:

Perspectivas, Rumos e Desafios

1

Américo Junior Nunes da Silva
Thiago Alves França
Tayron Sousa Amaral
(Organizadores)



Atena Editora
Ano 2021

Editora Chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Assistentes Editoriais
Natalia Oliveira
Bruno Oliveira
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto Gráfico e Diagramação
Natália Sandrini de Azevedo
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Maria Alice Pinheiro
Imagens da Capa
Shutterstock
Edição de Arte
Luiza Alves Batista
Revisão
Os Autores

Atena Editora
Ano 2021

Atena Editora
Ano 2021

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

A educação dos primórdios ao século XXI: perspectivas, rumos e desafios

Editora Chefe:	Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária:	Janaina Ramos
Diagramação:	Maria Alice Pinheiro
Correção:	Mariane Aparecida Freitas
Edição de Arte:	Luiza Alves Batista
Revisão:	Os Autores
Organizadores:	Américo Junior Nunes da Silva Thiago Alves França Tayron Sousa Amaral

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 A educação dos primórdios ao século XXI: perspectivas, rumos e desafios / Organizadores Américo Junior Nunes da Silva, Thiago Alves França, Tayron Sousa Amaral. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5706-850-2
DOI 10.22533/at.ed.502210403

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da (Organizador). II. França, Thiago Alves (Organizador). III. Amaral, Tayron Sousa (Organizador). IV. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2021

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Atena Editora
Ano 2021

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos e surpreendidas, em 2020, por uma pandemia: a do novo coronavírus. O distanciamento social, reconhecido como a mais eficiente medida para barrar o avanço do contágio, fez as escolas e universidades suspenderem as suas atividades presenciais e pensarem em outras estratégias de aproximação entre estudantes e profissionais da educação. E é a partir desse lugar de distanciamento social, permeado por angústias e incertezas típicas do contexto pandêmico, que os/as docentes pesquisadores/as e os/as demais autores/as tiveram seus escritos reunidos para a organização deste livro.

Como evidenciou Daniel Cara em uma fala na mesa "*Educação: desafios do nosso tempo*", no Congresso Virtual UFBA, em maio de 2020, o contexto pandêmico tem sido uma "tempestade perfeita" para alimentar uma crise que já existia. A baixa aprendizagem de estudantes, a desvalorização docente, as péssimas condições das escolas brasileiras, os inúmeros ataques à Educação, Ciências e Tecnologias, e os diminutos recursos destinados a essas esferas são alguns dos pontos que caracterizam essa crise. A pandemia, ainda segundo Daniel Cara, só escancara o quanto a Educação no Brasil é uma reprodutora de desigualdades.

Nessas condições de produção, faz-se pertinente colocar no centro da discussão as diferentes questões educacionais, sobretudo aquelas que se entrecruzam com o contexto educacional, e que geram implicações sobre ele. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas educacionais postos pela contemporaneidade é um desafio, desafio este aceito por muitos/as professores/as pesquisadores/as brasileiros/as, como estes/as cujos escritos compõem esta obra.

O cenário político de descuido e destrato com as questões educacionais, vivenciado recentemente, nos alerta para uma necessidade de criação de espaços de resistência. É importante que as inúmeras problemáticas que, historicamente, circunscrevem a Educação sejam postas e discutidas. Precisamos nos ouvir e sermos ouvidos/as, criando canais de comunicação – como é, inclusive, este livro – que possam provocar aproximações entre a comunidade externa, de uma forma geral, e as diversas ações que são vivenciadas no interior da escola e da universidade.

As discussões empreendidas neste volume de "***A Educação, dos primórdios ao s***éculo XXI: ***perspectivas, rumos e desafios***", por terem a Educação como foco, produzem um espaço oportuno de discussão sobre o campo educacional, mas também um espaço de repensar esse mesmo campo em relação à prática docente, considerando os diversos elementos e fatores que a constituem, intercruzam e condicionam.

Este livro reúne um conjunto de textos originados de autores e autoras de diferentes estados brasileiros e países, e que tem a Educação como temática central, perpassando por questões de gestão escolar, inclusão, gênero, ciências e tecnologias, sexualidade, ensino e aprendizagem, formação de professores, profissionalismo e profissionalidade,

ludicidade, educação para a cidadania, política, economia, entre outros.

As autoras e os autores que constroem esta obra são estudantes, docentes pesquisadoras/pesquisadores, especialistas, mestres ou doutoras/doutores e que, partindo de sua práxis, buscam, com “novos” olhares, compreender as problemáticas cotidianas que as/os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria uma reação em cadeia, já que, pela mobilização das autoras e dos autores, pela reflexão das discussões por elas/eles empreendidas, mobilizam-se também os/as leitores/as, incentivados/as a reinventarem os seus fazeres pedagógicos e, consequentemente, a educação brasileira. Nesse movimento, portanto, desejamos a todas e todos uma leitura produtiva, engajada e lúdica!

Américo Junior Nunes da Silva
Thiago Alves França
Tayron Sousa Amaral

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO DOS PRIMÓRDIOS AO SÉCULO XXI: TRABALHO O FUNDAMENTO DA SOCIABILIDADE HUMANA

Data de aceite: 01/03/2021

Oscar Edgardo N. Escobar
(Docente/UEPG)

RESUMO: Este trabalho de pesquisa pretende contribuir na discussão sobre o papel do trabalho nos diversos períodos da humanidade, aqui se aborda as comunidades primitivas e escravistas. O texto traz à luz a discussão de uma pesquisa mais ampla que está numa fase de construção através da Universidade Estadual de Ponta Grossa na qual o pesquisador desenvolve suas atividades profissionais como professor adjunto.
PALAVRAS - CHAVE: Trabalho, sociabilidade e sociedades primitivas e escravistas.

ABSTRACT: The research work intends to contribute to the discussion about the role of work in the different periods of humanity, mainly, here we approach the primitive and slave communities. The text brings to light the discussion of a broader research that is under construction through the Estate University of Ponta Grossa in which the researcher develops his professional activities as an adjunct teacher.
KEYWORDS: Work, sociability, primitive and slave societies.

1 I INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo contribuir na compreensão das sociedades primitivas ou tribais e seu processo de desagregação. A elaboração do conhecimento deste período estudado está fundamentada numa abordagem histórico crítico. Além disso, este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla que procura resgatar o sentido real no qual se fundamenta a sociabilidade humana, essa categoria é o trabalho. Nos diversos modos de produção nos quais o ser humano se organizou resultou inequívoco que as atividades laborais possibilitaram a sua existência, se pretendemos ter acesso a uma compreensão científica reportar-se a esta categoria de análise é de fundamental importância.

Sabemos que a literatura, em relação a este assunto, não é anafada ou possui um caráter não científico, assim, nós empenhamos, embora reconhecendo que é uma produção preliminar, por entregar ao leitor e leitora uma análise objetiva, despida de qualquer pré-conceito que possa diminuir nosso interesse e anseio a um conhecimento impoluto.

Nos inúmeros estudos que se tem feito sobre a categoria trabalho poucos tem conseguido chegar a fundamentar ou explicar a importância dele na produção da vida social. Somente no século XIX os precursores do materialismo científico conseguiram colocá-lo num patamar revelador e verdadeiramente científico. Para chegar a esse estágio de conhecimento as fontes utilizadas foram

múltiplas, principalmente, as crises acentuadas que vinham apresentando as sociedades modernas, assim colocou num primeiro plano a importância vital dessa categoria conceitual.

2 I O TRABALHO COMO FUNDAMENTO DA SOCIABILIDADE

As sociedades humanas, ao longo do desenvolvimento de sua história, passaram por inúmeras formas de sociabilidade, hoje sabemos que pelo menos seis formas de organizarem as estruturas sociais existiram ao longo do desenvolvimento humano. Essas formas de trabalho social tiveram diversos significados que estavam relacionadas com o contexto histórico na qual os indivíduos produziam a sua existência. Nos primórdios da humanidade os homens tinham uma relação com a natureza extremadamente dependente, a divisão de trabalho estava pautada pela sexualidade, isto é, existia uma distribuição de tarefas que estava assentada pela origem biológica, cabia aos homens realizar as tarefas de caça, pesca, construção de moradia, proteger a comunidade, as mulheres ficavam encarregadas das atividades domésticas, posteriormente, num estágio mais desenvolvido destas sociedades, o domínio da agricultura e a domesticação de certos animais da floresta viabilizaram maior interdependência sobre a natureza. Cuidar das crianças e orientá-las de forma lúdica, ao mundo do trabalho e à reedificação dessa sociedade, será uma função única. Portanto, nesta época torna-se vital que os indivíduos objetivem seu trabalho da melhor forma possível.

A quantidade de produtos obtidos na natureza e de matérias primas influencia enormemente os limites do território a ser explorado, pois, estes deviam ser conhecidos e percorridos pelos grupos durante o dia, voltando às moradias à noite. Sabe-se que a procura de novos territórios demanda uma logística voluminosa, que, nesta situação estas sociedades carecem. As sociedades primitivas reclamavam um determinado território e mantinham-se prontos a defendê-lo contra aqueles que atentavam invadi-los, concomitantemente, existe uma correlação entre a diversidade e a natureza a ser explorada pelo grupo, pois, esse laboratório natural significa a reprodução e existência do grupo social como um todo.

Através da literatura da antropologia social pode-se observar que a revolução neolítica[1] significou algo mais que a mera transformação da pedra num instrumento de produção, também trouxe uma maior complexidade na divisão do trabalho, possibilitou a formação do núcleo primitivo familiar, os papéis sociais se tornam diversificados, os homens ficaram encarregados da caça, da pesca, da coleta de frutos na floresta, etc., e o trabalho feminino ficou destinado aos cuidados dos mais jovens, manter a higiene nos lugares de convívio social, posteriormente a agricultura será uma atividade exclusivamente

1 É um período da humanidade (compreendida entre 10.000 a. C e 4.000 a. C) na qual a característica principal é a transformação das pedras num instrumento de produção, assim, neolítico significa “pedra nova”, neste estágio de desenvolvimento humano o homem depende muito da natureza e de seu ambiente. Nesse período, ocorre o desenvolvimento da agricultura e a domesticação de animais.

feminina, todavia; “com o aparecimento da agricultura e da pecuária, os homens puderam, pela primeira vez, produzir mais do que necessitavam para sobreviver, ou seja, surgiu um excedente de produção” (Lessa & Tonet, 2011: 53). Certamente, está nova realidade trouxe para a sociedade novas formas de sociabilidade.



Fonte: atelierdeeducadores.blogspot.com

Na imagem pode-se observar uma pintura que retrata a vida cotidiana das sociedades tribais ou primitivas[2], aqui se pode notar que já há um excedente de tempo útil para realizar esse tipo de arte, significa que o tempo para a procura da subsistência dos membros da comunidade foi satisfeitas, desse modo, o tempo que sobrou os indivíduos podem colocar em ação a transferência de suas subjetividades socias nos muros das suas moradias. Cabe ressaltar que as experiências do cotidiano são as fontes do conhecimento social, os jovens imitam os mais velhos, assim, aprende-se a caçar, caçando, aprende-se a navegar, navegando, mesmos as atividades lúdicas estarão direcionadas a reproduzir as ações que se encontravam na realidade da sobrevivência da comunidade. Devemos observar que, neste período ocorre uma evolução tecnológica importante no domínio da natureza, invenção do arco e da flecha, do arremessador de lanças e utilização do fogo. Estas novas realidades também terão um efeito prático nas relações sociais, a complexificação nos papeis sociais, inclusive obrigando os grupos a constituir vilas. Estas tribos de caçadores e coletores organizaram, enquanto necessidade, valores culturais[3], costumes, hábitos no cotidiano, crenças que passaram a orientar a vida de seus membros, favorecendo também,

2 “O desenvolvimento das forças produtivas termina, com a Revolução Neolítica, por tornar economicamente viável a exploração do homem pelo homem. A velha sociedade primitiva é substituída pela sociedade de classes, e as contradições entre os indivíduos adquirem agora uma nova qualidade” (Lessa, 1999: 12).

3 “O que os etólogos chamam de comportamento cultural é a invenção de novos comportamentos que se difundem no grupo, são transmitidos de geração em geração (o que é chamado de tradição) e passam por modificações ao longo das gerações e entre os grupos. Esses comportamentos não estão inscritos nos genes. Eles são transmitidos e aprendidos no grupo social” (Picq, 2012: 40-41).

a sedentarizacão dos grupos sociais, isto é, a fixação geográfica, é valido afirmar que os indivíduos se desenvolvem transformando a natureza e a si próprios, uma vez que eles não se relacionam com seu meio ambiente de uma forma abstrata, mas segundo as necessidades impostas pelo relacionamento que mantêm entre si.

Para utilizar as fontes de conhecimento e de desenvolvimento da vida era necessário pautar-se pela experiência, assim, a educação está voltada para a existência de todos, não há uma hierarquia na estrutura da sociabilidade, o erro não existe, pelo contrário, forma parte importante do aprendizado, os mais jovens incorporam as experiências dos adultos tendo como referência servir à comunidade, como gostava de dizer Ponce (2015): “A convivência diária que mantinha com os adultos a introduzia nas crenças e nas práticas que o seu grupo social tinha por melhores” (Ponce, 2015: 21). No seu todo, porém, não era suficiente para um desenvolvimento pleno e válido, assim, desde cedo todas as atividades estavam orientadas para a sobrevivência, seria necessário dizer que não existia uma separação entre o mundo simbólico e o espaço das práticas sociais, estas atividades no seu conjunto estariam no alicerce das diversas funções que cada um desempenhara, isto é, no seu conjunto, possibilita a manutenção da vida comunitária.

Em virtude dessas circunstâncias, o trabalho humano coletivo aparecerá como uma atividade que não se encontra desvinculada da produção da vida cotidiana, da comunidade, ele visa atender as necessidades da população como um todo, não existe a possibilidade da acumulação dos bens de consumo, pois, como todos contribuem para produzir o necessário, o excedente também é repartido entre todos os membros da comunidade. Assim, nestas formas de sociabilidade primeiras inexiste a apropriação do trabalho alheio por determinados grupos sociais, isto mudara radicalmente no devir da história humana. A partir destas considerações preliminares podemos perguntar o que é trabalho? A partir daquilo poderemos buscar sua definição.

3 | O TRABALHO E A ORGANIZAÇÃO SOCIAL.

Do ponto de vista social, o trabalho aparece como uma necessidade dos indivíduos por conquistar e atender suas prioridades fundamentais, isto é, ter ou pagar uma moradia, pagar o transporte para o descolamento ao emprego, lazer, entre outros, a partir desse momento essa categoria adquire sua base fundamental, por isso, ele pode ser definido como sendo:

> O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. (Engels F., 1989: 14).

Em todas as circunstâncias, é pelo trabalho que o homem constrói o mundo de sua sociabilidade e, nesse processo, possibilita a construção de si mesmo, inclusive, é na ausência do trabalho que aparece toda a importância que ele tem na sociedade, na sua ausência os indivíduos e suas condições de vida entram em declínio, suas condições de existência entram num processo de degradação. Portanto, as atividades que os indivíduos executam na vida cotidiana é o princípio vital para a condição humana. Assim:

> Qualquer ato de trabalho é uma atividade produtiva, cujo produto é um valor de uso, condição da existência do homem em sua relação com a natureza. Mas, quando o dispêndio de força de trabalho humana produz bens em excesso para além da subsistência, como na sociedade capitalista, esses bens são trocados e esse é o valor de troca. Por meio da troca de mercadorias, o trabalho privado que as produziu se torna social – o dinheiro, que é resultado do meu trabalho, é trocado por um livro que compro na livraria, por exemplo. (Araújo, Silvia de, 2011: 49).

Nada indica que para a realização do trabalho os indivíduos, enquanto produtores de valores de uso encontrem os mesmos prontos na natureza, é necessário um esforço intencional e coordenado para produzi-lo, assim eles entram em relações que independem da sua vontade, isto não exclui, como sendo os únicos construtores e transformadores do meio no qual estão situados. Eis a seguinte afirmação:

> Na comunidade primitiva, as mulheres estavam em pé de igualdade com os homens, e o mesmo acontecia com as crianças. Ate os 7 anos, idade a partir da qual já deviam começar a viver às suas próprias expensas, as crianças acompanhavam os adultos em todos os seus trabalhos, ajudavam-nos na medida de suas forças e, como recompensa, recebiam a sua porção de alimentos como qualquer outro membro da comunidade. A sua educação não estava confiada a ninguém em especial, e sim à vigilância difusa do ambiente. (Ponce, 2015: 21).

Considerando esta organização social todas as atividades, na sua totalidade, estavam orientadas no atendimento do dever social, no qual está a fundamentação do trabalho, o mundo simbólico é uma extensão da consciência social[4], os sentimentos são orgânicos e comuns ao grupo na qual os indivíduos estão situados, é de notar que nunca os indivíduos agem por impulsos individuais, ou mesmo egoístas, querendo gozar de benefícios próprios ou subjetivos, muito pelo contrário, as atividades são organizadas do coletivo e, somente, através dele, que acontece a socialização de todos. Dessa forma, a linha divisória entre trabalho manual e o simbólico desaparece, construindo um ser coletivo, útil e necessário para todos seus membros.

Após as descobertas de Darwin[5], muitos outros cientistas se debruçaram a investigar

4 “Os primitivos tem uma interessante “concepção religiosa” a respeito do mundo em geral: o animismo”. De acordo com essa concepção, acreditam que o mundo, desde os objetos inanimados, até o homem, está habitado por uma multidão de espíritos benfazejos e malfazejos. (...) Originariamente, esses espíritos eram quase materiais, mas, depois de uma evolução mais ou menos prolongada, começaram a se desmaterializar, convertendo-se em “puros espíritos” (Ponce, 2015: 23).

5 “Surgiu em 1859 a publicação da Evolução das espécies, do biólogo inglês Charles Darwin, cuja teoria iria revolucio-

o passado da humanidade recolhendo pistas que contribuíram a reconstituir como eram e como viviam nossos remotos ancestrais. Importantes investigações do nosso passado são os instrumentos de pedra fabricados pelas sociedades primitivas[6], pois, ajudam a compreender como era o trabalho que permitia a sobrevivência do cotidiano naqueles tempos pretéritos. Além disso, nestas sociedades o processo educativo é fundamentalmente uma atividade de enculturação, isto é, a transmissão através da experiência de um conjunto de valores e visões sociais de mundo que serviram para introduzir e assimilar o individuo na comunidade. Dessa forma, podemos observar que:

> O homem assumiu sua forma ou estrutura atual, isto é, *homo sapiens*, em torno de 35.000 a. C. Este distingue-se dos demais primatas pela sua demostrada capacidade de criar, conservar e perpetuar a cultura. Entende-se por cultura um sistema mais ou menos integrado de padrões de comportamento característicos de determinada sociedade. Trata-se de modos de pensar, de sentir e agir, expressos através de artefatos, valores, costumes, modos de agir e conceitos. Formas de abrigo, ferramentas, vestuários, monumentos etc. (...) A cultura é ao mesmo tempo produto de ação humana e elemento condicionante que estimula uma ação. Trata-se de um processo dialético em que o homem cria a cultura e a cultura, por sua vez, amolda o homem (Giles, 19873: 3).

Efetivamente, as atividades humanas se objetivam na transformação da natureza possibilitando produzir os bens que atendam as necessidades do grupo social, este ato é de fundamental importância, pois, independentes das fases da humanidade, os homens continuam a atender através de suas atividades, a cumprir no dia-a-dia essas tarefas sociais de modo a permitir a sua existência. Ao soltar nossa imaginação histórica, podemos afirmar ainda que é a própria experiência da vida que desempenha o papel do aprendizado, e os próprios membros da comunidade que desempenha a função de educadores. Portanto, O temor ao desconhecido, faz que nas sociedades primeiras, surjam as primeiras formas de mitos e explicações mágicas do mundo social e da natureza, assim, a esta última, é atribuída de poderes que fogem ao controle humano, ela é dotada de poderes que não estão ao alcance da compreensão humana. Tudo será explicado através de histórias do imaginário, a lua, o sol, os animais adquirem uma representação transcendente e mirífico. Mas essa representação não veio da nada. Nasceu da impossibilidade em compreender o modo como funcionam as coisas, a natureza, a própria vida de sociabilidade, consequentemente, do modo como se organiza a sociedade, os instrumentos produtivos ainda estão num processo de desenvolvimento. Portanto:

---

nar a forma de o homem pensar a diversidade das espécies da natureza e o sentido científico da vida (Gomes, 2015: 16, grifo do autor).

6 “Convivendo com as plantas, os homens primitivos foram vendo as sementes cair na terra, brotar e virar plantas, que cresciam, davam flores, que se transformavam em frutos cheios de sementes, que também caíam na terra e tudo recomeçava. Foi observando esse ciclo das plantas que eles aprenderam a enterrar as sementes e esperar a natureza fazer seu trabalho” (Rodrigues, 2003: 49).

> Nesse sentido, o conceito de atividade (trabalho) é logicamente (e historicamente) ***anterior*** ao conceito de homem de homem. Mas essa prioridade é, evidentemente, relativa, pois todos os três membros dessa relação dialética pertencem ao mesmo todo complexo, e nenhum deles pode ser abstraído sem destruir essa relação especifica como tal. (...) Como a base mesma da existência humana e de todos os atributos humanos é a atividade produtiva dotada de proposito, que tem como já vimos uma prioridade relativa sobre o conceito de homem. (Mészáros, 2006: 117, grifo do autor).

Assim, independente da sociabilidade humana e das épocas históricas diferenciadas, a organização social deve transformar a natureza e produzir bens que são essenciais para a sobrevivência da comunidade como um todo, é um trabalho contínuo e cotidiano, portanto, o ponto de partida da análise de qualquer período da história deve começar por essa categoria social.

O que podemos deduzir dessa afirmação, então, que os seres humanos se humanizam pelo e através do trabalho[7], suas atividades denotam um processo de socialização e organização, que independe da vontade, ou seja, os indivíduos não escolhem esta ou aquela sociedade, é fruto do momento histórico que cada época coloca isto não significa que os homens não sejam agentes ativos do processo social.

Dessa forma, nas comunidades primitivas a linha divisória entre trabalho físico e simbólico não tinha lugar para existir, produzindo um ser coletivo para contribuir com o coletivo, com essa finalidade a educação era voltada para produzir bens de uso comum. O despertar precoce das consciências sociais fica evidente no processo produtivo, tudo aquilo que é coletado na floresta, tudo o que é plantado possui uma distribuição equitativa entre seus membros, não há lugar para alguém apropriar-se de um excedente, mesmo se ele existir sua distribuição será praticado, devemos observar neste ponto que:

> A produção de excedente e determinadas formas de troca significam o avanço das forças produtivas no interior das comunidades tribais, uma espécie de divisão e trabalho que propõe o domínio de relações não tão simplificadas que não se possa observar aí o embrião da desagregação das relações comunitárias absolutas (Oliveira, 2001: 12).

Portanto, neste tipo de sociedade a propriedade comum da terra é o meio fundamental que permite o funcionamento dessas comunidades. É preciso considerar que no futuro esta realidade mudara a vida de todas essas sociedades, pois, o desenvolvimento das técnicas de produção demandara novas relações sociais de sociabilidade alhures.

Já foi observado que as pessoas mais idosas possuem a capacidade de resolver os problemas que possam ocorrer na comunidade, cabe a eles ou elas imprimir suas soluções, sempre entrando em consenso para o bem de todos. Seria uma superficialidade ignorar a diversidade do ser humano, assim, o homem elabora uma interpretação de seu mundo,

---

7 "A mão do homem, aperfeiçoada, assim, pelo trabalho durante centenas de milhares de anos, atingiu um grau de perfeição que, finalmente, ele foi capaz de, utilizando-se da natureza, construir seus primeiros *instrumentos de trabalho*" (Barbosa, Leila Maria & Mangabeira, Wilma, 1990:30, grifos dos autores).

cria a cultura[8] para poder dimensionar a sua sociabilidade e permitir manter ou alterar as suas formas de vida. Essas mediações de segunda ordem servem para construir o ser individual, inédito e único; seu pensamento e seu comportamento serão condicionados e definidos nessa relação na qual predomina o coletivo, dessa forma, podemos afirmar que: "Mas a cultura compreende também, como já se disse, as próprias regras ou normas da vida social. Uma sociedade "existe" somente na medida em que seus membros agem uns sobre os outros de maneira ordenada, isto e, de acordo com as regras implícitas ou explicitamente reconhecidas" (Willems, 1962:18).

Consequentemente, o conhecimento das múltiplas realidades que o indivíduo vá adquirindo tende a se tornar patrimônio de todos, em menor ou em maior tempo, aliás, o tempo abre sem cessar técnicas de aperfeiçoamento uma vez que o saber é transmitido pela imitação; ao socializar o conhecimento surgem laços que tendem a estrita a necessidade de atividades coletivas, a consciência destas comunidades se desenvolvem nessa perspectiva desde a mais terna idade, dessa forma ele se generaliza a todos os membros da comunidade. Nas palavras de Makarenko (2002):

> É preciso que se eduque nas crianças uma capacidade de orientação como esta, é necessário inculcar-lhes o hábito de sentir o que acontece a á sua volta, conhecer e definira a sua atitude em relação a um desconhecido, a uma pessoa nova e embelecer rapidamente uma linha de comportamento que mais convenha aos interesses da coletividade (Makarenko, Oliveira, 2002: 299).

O que era domínio de uma objetividade coloca-se ao alcance de todo o mundo, assim, a divisão social de trabalho nas comunidades primitivas, inicialmente era determinado pelo sexo, como já foi observado ao longo do texto, em forma posterior ele adquirira uma nova conotação, abrindo assim novas possibilidades e demandara novas necessidades que conduzirão ao desenvolvimento futuro. Na medida em que se complexificam a sociedade surgirão atividades mais especializadas que implicarão trabalhos que demandarão um maior tempo de preparo dos sujeitos sociais.

Pode-se afirmar que os costumem, rituais, crenças, hábitos, etc, assentavam-se numa economia de subsistência. O que produziam, onde produziam, o domínio das técnicas de produção, o modo de organizar a produção, a distribuição dos bens, a troca, eram consumidos entre seus membros tendo por regram principal o atendimentos às necessidades fundamentais, assim, sua economia girava em torna a não produzir um excedente, mesmo por que para a comunidade não era uma necessidade. Todavia, as pesquisas antropológicas têm evidenciado que essas comunidades possuíam um complexo sistema de trocas entre os diferentes grupos, tratava-se de uma necessidade real e simbólica, nesta última, há um interesse fundamental de estreitar laços de amizade e de

8 "Cultura é tudo que o homem faz parcialmente consciente e parcialmente inconsciente, além daquilo que sua natureza biológica o permite fazer. Fazer significa não somente produzir os meios de sua sobrevivência (Economia), mas também pensar (Filosofia) desejar (Psicologia) e relacionar-se uns com os outros (sociologia e Política (Gomes, 2015: 15).

ajuda, em tempos de escassez de bens de consumo, o amparo é de vital importância, pois, mesmo um grupo pode trocar certos bens sem a necessidade de receber nada em troca. Portanto, há uma reciprocidade de interesses baseados na solidariedade. Um segundo aspectos dessas trocas estavam alicerçados como valores de uso na assimetria do tempo gasto na obtenção desses produtos, assim, a valorização dos produtos para as trocas passava por esses critérios.

O estudo do desenvolvimento da história das sociedades primitivas revela-nos um complexo tecido social, existia um sistema de parentesco na qual o papel decisivo da consanguinidade era determinado pelo sexo feminino, assim, foram-se criando as primeiras formas de famílias primitivas, estas novas formas de sociabilidade emergirão no futuro como a germinação das classes socias, aqui aparecera a necessidades de instituições mais complexas de forma a favorecer a apropriação do excedente produzido socialmente, essas causas poderosas contribuíram para a germinação de um espirito novo nestas edílicas instituições dando lugar a outro modo de vida. Esse será nosso próximo assunto.

4 I TRABALHO COMO FUNDAMENTO DA SOCIABILIDADE II

Certamente, essa digressão das primeiras comunidades humanas, foi fundamental para entrarmos na segunda parte deste trabalho, nada mais indicado para recordar que os indivíduos tornam possíveis a sua existência transformando e dominando a natureza, eles extraem tudo nesse laboratório natural, porém, neste processo ocorrerá um fato extraordinário que mudará os rumos do futuro e da humanidade.

Alguns grupos nas suas longas rotas de migrações na busca de melhores territórios que oferecessem condições favoráveis à sobrevivência, como não podia deixar de ser, se cruzaram com outros grupos que já se encontravam assentados nesses territórios privilegiados e de natureza farta. Eles fabricavam ferramentas com laminas de pedra, que demonstravam uma maior sofisticação, são longas e finas e possui um poder de penetração profundo, suas funções são múltiplas, servem tanto para a defesa quanto para a raide. Por causa dessas ferramentas, eles moldam e aperfeiçoam as técnicas de transformação de seu meio natural e também inovam, é possível que em esses encontros casuais, eles tenham permido demonstrar a sua superioridade de técnicas em subordinação em relação a outros grupos. Assim, esses encontros permitiram a subjugação de outros indivíduos, passando assim a criar circunstancias de dominação, isto é, passam a obriga-los, contra a sua vontade, a realizar atividades que eles consideravam necessárias. Acredita-se que num primeiro momento haverá muita resistência, porém com o passar do tempo e, com uma inculcação simbólica, uma visão de mundo dominante prevalecerá. Essas novas realidades demandaram uma complexificação nas atividades sociais. Novas incumbências aparecerão como necessárias à sociabilidade, a família ocupara uma função fundamental para resguardar os interesses privados de certos grupos que ocuparão uma posição

privilegiada, nas palavras de Engels:

> A família moderna contém, em germe, não apenas a escravidão (***servitus***) como também a servidão, pois, desde o começo, está relacionada com os serviços da agricultura. Encerra ***in minia ture***, todos os antagonismos que se desenvolvem, mais adiante, na sociedade e em seu Estado (Engels, 1960: 58, grifos do autor).

Essa forma de família, assinada a passagem para um poder patriarcal, o predomínio da força politica e econômica na vida cotidiana nestas complexas comunidades, as classes sociais aparecem como uma necessidade histórica, A instituição do Estado[9] será fundamental para manter o poder sobre as comunidades.



Fonte: Wikipédia

A escravidão ocorreu e se desenvolveu como um modo de vida das populações antigas, os povos de Suméria e de mesopotâmia a transformarão numa atividade extremadamente lucrativa, remonta a 3500 anos a. C. As sociedades romanas e gregas a tornaram num império que perdurara até, segundo a literatura histórica, dois acontecimentos bem delineados, a queda do Império Romano (deposição do último soberano do império, Rômulo Augústulo, 476, século V, até a conquista da cidade de Constantinopla pelos turcos. O trabalho compulsório tornou-se uma atividade quase “natural” em todos os países da Europa.

Sabemos que o excedente produzido pela sociedade precisa ser resguardado pelo grupo ou classe que detêm o poder neste momento da história, aqui se procura criar uma visão social de mundo para legitimar está realidade social, desse modo, na concepção

9 “O Estado é um poder político que se exerce sobre um território e um conjunto demográfico (isto é, uma população, ou um povo); e o Estado é a maior organização política que a humanidade conhece. (...) Ela nos diz que no Estado estão presentes três elementos: poder político, povo e território. É necessário a presença desses três elementos para que se possa falar de Estado” (Gruppi, 1980: 07).

aristotélica, a razão cumpre o fundamento da vida cotidiana; está possibilita a mola que permite o funcionamento da parte mais elevada da natureza humana. Portanto, "o homem é naturalmente um animal político", graças à razão pode ter a experiência de tornar-se parte ativo da sociedade organizada. Aqui a organização social grega é vista como uma forma natural, nas palavras do próprio Aristóteles: "Não é somente necessário, é também vantajoso que haja comando numa parte e obediência na outra; e todos os seres, desde o primeiro instante do seu nascimento, e estão, por assim dizer, marcados pela natureza, uns para mandar, outros para obedecer" (Aristóteles, 2000: 12).

Portanto, para este filósofo, essa relação aparece como "natural" à condição de organização social, não há nenhuma contradição no sistema de trabalho, ambos se complementam. É necessário considerar que as artes, a literatura e mesmo o pensamento filosófico adquiriram um desenvolvimento sem igual, pois, o excedente de tempo é inigualável em relação a períodos anteriores. Dessa forma, o conhecimento terá um crescimento significativo, pois, os escravos ou escravas possibilitaram criar tempos que implicaram incursionar em todas as áreas do entendimento humano, mantendo assim a classe privilegiada um entendimento adequado para manutenção do poder estabelecido e legitimado pelo mundo da palavra.

Ao longo do tempo o trabalho compulsório precisa ser legitimado intensivamente a modo de não gerar conflitos dessa relação contraditória, a solução para evitar que os escravos possam se revelar é uma forte doutrinação simbólica, são "instruídos", a acreditar que forças externas à condição humana são os definidores de seu destino, assim, sua subjugação ou sua alteração a essa forma de vida também deverá ser possível por forças desconhecidas, alheias a sua realidade.

Em certas circunstancias para as classes subordinados não era suficientes mantê-las nessas condições, pois, sempre haveria indivíduos que criticassem essas diferenças sociais, Sócrates (470-399 a. C) pagou tamanha ousadia com a sua própria vida. A preocupação com a criação de uma nova sociabilidade não era uma preocupação exclusiva deste filósofo, porém, ele foi o representante mais ilustrativo desse anseio humano. Para ele, existe uma discordância fundamental na sociedade da época, ela é desigual, e o papel de aqueles que detêm o poder do conhecimento é a transformação, assim, a sua ênfase é tentar induzir o ser humano voltar-se para si mesmo, dessa forma, o melhor caminho a seguir seria o autoconhecimento. Sua doutrina filosófica possuía como principal preocupação levar as pessoas à sabedoria, entendida como um saber-fazer técnico; um saber político, que era como os sofistas entendiam a sabedoria; um saber expressar-se, convencer a outro, ou seja, o domínio da linguagem retórica.

Para este filosofo, o saber devia ser atingido pelo próprio indivíduo que o procurava, não podendo ser ensinado, assim o querer saber parte do indivíduo, e somente ele pode chegar à verdade, passando a ser um saber de si mesmo e dos valores morais que se deveriam seguir a modo de poder alcançar a plena sabedoria humana. Com isso, ele:

“Ensinou aos jovens as grandes verdades durante uma vida inteira, oferecendo-lhes conhecimentos de alto teor e nunca fez isso por amor ao dinheiro ou fama, como muitos filósofos” (Zikas, 1994: 47). A vida de Sócrates teve como mentores principais Heráclito de Éfeso, Hesíodo, entre outros, seu método de ensinamento foi tão prestigiado na época que resultou na construção de uma escola que difundia seus ensinamentos. Este filósofo acreditava que a produção e a transformação tinham como motor principal o mundo das ideias ou do pensamento, por isto, se denomina que ele é um filósofo idealista. Ele ensinava que o desenvolvimento e a compreensão dos fenômenos sociais e da política ocorria no plano das ideias[10], estas viviam num plano superior da realidade, atingido apenas pelo intelecto humano, em forma de pensamento.

Este novo reinado terá uma longa duração, porém, inevitavelmente os homens e as mulheres que o vivenciarão colocarão todos os esforços para a sua superação e, num futuro, criaram novas relações de sociabilidade, buscando os anseios coletivos que dinamizam todos os processos históricos no seu conjunto, eis nossa manifestação ulterior; seu exame será assunto de textos que seguem.

REFERÊNCIAS

Aristóteles. **Tratado da política**. Publicações Europa-América Ltda. Portugal, 2000.

Barbosa, Leila Maria & Mangabeira, Wilma. **A incrível história dos homens e suas relações sociais.** 9ª ed. Editora, Vozes, Petrópolis, 1990.

Engels, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Ed. Alfa-Ômega, 1989.

__________. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Ed. Vitória, Rio de Janeiro, 1960.

Gomes, Mércio Pereira. **Antropologia**: ciência do homem – filosofia da cultura. 6ª .ed. São Paulo: Contexto, 2015.

Gruppi, L. **Tudo Começou com Maquiavel**. Trad. De Dario Canali. Editora: L&PM Ltda. Rio Grande do Sul, 1980.

Haeckel, Ernst. **A origem do homem**. Editora Global. São Paulo, 1982.

Lessa, G. **A centralidade ontológica do trabalho em Lukács**. Serviço Social e sociedade, São Paulo, v. 52, p. 7-23.1996.

Ponce, Aníbal. **Educação e lutas de classes**; trad. José Severino de Camargo Pereira. 24ª . ed. São Paulo: Cortez, 2015.

10 É importante lembrar que está concepção filosófica considerava que a mudança da realidade teria como base principal primeiro as ideias, a consciência social, porém, de uma forma cientifica sabemos que: “A produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar, direta e intimamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real” (Barbosa & Mangabeira, 1990:54).

Lessa, S. & Tonet Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Oliveira, Carlos Roberto de. **História do trabalho**. 4ª ed. Editora Ática, São Paulo, 2001.

Picq, Pascal. **As origens do homem explicadas para as crianças**. Trad. Sabrina M. Aragão. São Paulo: Ed. UNESP, 2012.

Rodrigues Rocicler Martins. **O homem na pré-história**. 2ª ed. Moderna, São Paulo, 2003.

Makarenk0, Anton. **Vida e obra**: a pedagogia na revolução. Trad. Cecilia da Silveira Leudemann. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

Zikas, Dimitros N. **Introdução á Filosofia Platônica**. Ed. Cyros: São Paulo, 1994.

Willems, Emílio. **Antropologia Social**. Trad. Yolanda Leite. Difusão Europeia do Livro, São Paulo, 1962.

CAPÍTULO 2

SABERES DOCENTES NA ERA DIGITAL: ENTRE DISCURSOS E PRÁTICAS SOB A ÓTICA DA AGENDA 2030 DA ONU

Data de aceite: 01/03/2021
Data de submissão: 29/01/2021

Reginaldo Guedes
Faculdade Unyleya
Rio de Janeiro – RJ
http://lattes.cnpq.br/3417469411041366

RESUMO: Na área da educação percebemos um grande movimento de virtualização do ensino, na perspectiva de *e-learning* (BARRETO, 2004). Neste novo cenário, os papéis tradicionais do professor, aluno e escola precisam ser mais bem compreendidos e investigados para fazer frente às mudanças que se impõem. A educação a distância (EaD) via Internet redefine substancialmente o papel do professor. Como elemento central no processo ensino-aprendizagem, portanto, precisa ter sua função, sua prática, seu papel questionado, compreendido, estudado. Na EaD, o professor passou a ter várias denominações, tais como: professor online, tutor, mediador etc. Independente da denominação recebida pelo professor, ele necessita desenvolver habilidades diferenciadas para atuar neste novo modelo que transcende as dimensões tradicionais do ensino presencial. A partir de relatos de professores/ tutores e de cursistas de um curso de pós-graduação lato-sensu (especialização), realizado a distância e oferecido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), este trabalho nos instiga a refletir sobre as competências dos docentes necessárias para o desenvolvimento e atuação no ensino a distância. Além de discutir os obstáculos enfrentados neste meio e as estratégias adequadas para superar a distância geográfica e temporal existente entre professor-aluno, busca analisar questões pontuais, tipo: o que o cursista aprendeu? Quais dificuldades foram encontradas, por parte dos cursistas e tutores? Quais foram superadas? Como superou as dificuldades? Por meio de análise documental e de observações realizadas no ambiente virtual de aprendizagem do curso, foi possível investigar as percepções de professores e cursistas a respeito de seu processo de mediação e construção do conhecimento, sob a ótica da Agenda 2030 da ONU (Organização das Nações Unidas).

PALAVRAS - CHAVE: Educação a Distância. Saberes Docentes. Desenvolvimento Sustentável.

TEACHING KNOWLEDGE IN THE DIGITAL AGE: BETWEEN DISCOURSES AND PRACTICES UNDER THE VIEW OF THE ONU AGENDA 2030

ABSTRACT: In the area of education we perceive a great movement of virtualization of teaching, in the perspective of e-learning (BARRETO, 2004). In this new scenario, the traditional roles of the teacher, student and school need to be better understood and investigated to face the changes that are required. Distance education (EaD) via the Internet substantially redefines the role of the teacher. As a central element in the teaching-learning process, therefore, it needs to have its function, its practice, its role questioned, understood, studied. In distance education, the

teacher came to have several denominations, such as: online teacher, tutor, mediator etc. Regardless of the denomination received by the teacher, he needs to develop different skills to act in this new model that transcends the traditional dimensions of classroom teaching. Based on reports by professors / tutors and course participants of a lato-sensu postgraduate course (specialization), carried out at a distance and offered by the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ), this work encourages us to reflect on the skills of the teachers necessary for the development and performance in distance learning. In addition to discussing the obstacles faced in this environment and the appropriate strategies to overcome the existing geographical and temporal distance between teacher-student, it seeks to analyze specific questions, such as: what did the student learn? What difficulties were encountered by course participants and tutors? Which ones have been overcome? How did you overcome the difficulties? Through documentary analysis and observations made in the course's virtual learning environment, it was possible to investigate the perceptions of teachers and course participants regarding their process of mediation and construction of knowledge, under the perspective of the ONU Agenda 2030 (United Nations Organization).
KEYWORDS: Distance Education. Teaching Knowledge. Sustainable development.

1 I INTRODUÇÃO

A Agenda 2030 é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. Também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade e reconhece que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável.

A Agenda 2030 é um plano de ação global que envolve três dimensões do desenvolvimento sustentável: ambiental, econômico e social, que propõe ações para a promoção da paz, erradicação da pobreza, estabelecimento da igualde de gênero e a garantia dos direitos humanos, em 17 objetivos e 169 metas. Este plano de ação, promovido pela Organização das Nações Unidas, visa o estímulo da implementação de políticas públicas, pelos países signatários da ONU, para o alcance dos 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2021).

A partir desta revisão, propomos neste estudo que a Agenda 2030 seja o tema disparador para novas reflexões sobre os saberes necessários à docência na cultura digital[1]. Será alvo de nossas discussões também o papel da educação e das tecnologias da informação, como objetos de políticas públicas e, também, como indutoras de projetos e ações para o alcance dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.

As propostas da Agenda 2030 são desafiadoras e precisam do comprometimento de governos e da sociedade civil. Neste sentido as organizações, dos mais diversos ramos de atuação, têm muito a contribuir ao desenvolverem ações e projetos de responsabilidade social alinhados com os 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável. Ela é fruto de

1 A versão original deste estudo foi apresentada no *II Encontro Luso Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação,* realizado em 2013 na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto - Portugal.

uma série de encontros realizados desde o final do século passado que discutem questões ambientais, de equidade de gênero e pautas econômicas, como a Rio +20, Cairo +20 e o fórum que propôs os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.

Para o alcance das metas da Agenda 2030, a tecnologia e a educação transformadora possuem papel relevante como focos indutores para o alcance dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Diante deste cenário, o crescimento, ampliação e democratização da oferta de cursos online fazem com que a modalidade de Educação a Distância (EaD) contemple hoje um dos maiores desafios proporcionado aos profissionais da educação. Tais desafios invadem os espaços educacionais, com a geração de um novo perfil de alunos, chamados de *nativos digitais* – nascidos em meio às novas tecnologias - que por muitas vezes, fazem com que os docentes se sintam ameaçados pela ausência de informações sobre o tema.

Neste contexto, percebe-se a importância na gestão e no planejamento de ações colaborativas e de interações por parte das equipes pedagógicas diante do processo de aprendizagem mediado pela tecnologia. Vislumbrando, junto ao corpo docente, o desenvolvimento e aprendizado de novas ferramentas para a construção de um promissor estoque de competências, que sustentem um novo olhar para este formato de aprendizagem, tendo como prospecção uma visão mais detalhada de novas estratégias na EaD.

Diante dessa desafiadora modalidade de ensino on-line, ainda nos deparamos com professores que resistem a esta mudança. Porém, percebemos também diversas alternativas que se baseiam na ampliação dos espaços de trabalho e no desenvolvimento dos processos educativos em escolas e empresas. Além de proporcionar ao docente a busca por um novo conjunto de competências, habilidades e saberes escolares para a sua prática pedagógica.

De acordo com Barreto (2004), tais mudanças proporcionam a análise do surgimento de um “novo paradigma” (também chamado de paradigma emergente) na área da educação. Percebemos um grande movimento de virtualização do ensino, na perspectiva de *e-learning*: cujo uso mais comum tem sido “educação a distância via Internet” ou, em termos gerais, aprendizagem por meios eletrônicos.

No “novo paradigma” o professor passou a ter várias denominações, tais como: professor, professor online, mentor, tutor, mediador etc., entre outras já existentes e outras que ainda surgirão. Independente da denominação recebida pelo professor, ele necessita desenvolver habilidades diferenciadas para atuar neste novo modelo de sala de aula que transcende as dimensões tradicionais do ensino presencial. Ou seja, há demanda de procedimentos, estratégias e competências comuns.

Esta nova proposta dialética de aprendizagem significa também em se aventurar e conhecer novos formatos de avaliação e novos ambientes. E no caso da EaD, torna-se fundamental conhecer o seu ambiente de trabalho: os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Para atuar nestes novos ambientes há muitas condições necessárias para que o

ensino online seja bem sucedido, que Berge (1997) categorizou em quatro áreas e propõe quatro funções/dimensões atribuídas ao professor online, a saber:

- **Dimensão Pedagógica (intelectual; tarefa):**

Alguns dos papéis mais importantes da discussão online (professor/moderador/tutor) certamente giram ao redor das funções de um facilitador educacional. Os professores trazem seu conhecimento e percepções especiais, usam perguntas e tentam provocar respostas dos alunos que direcionem a discussão para conceitos, princípios e habilidades críticos.

- **Social:**

Criar um ambiente amigável e sociável que promova o aprendizado também é essencial para o ensino on-line bem-sucedido. Isso sugere que promover relacionamentos humanos, fornecer oportunidades para que os alunos desenvolvam um senso de coesão de grupo e outras maneiras de ajudar os membros do grupo a trabalhar juntos em uma causa comum são todas atividades essenciais ao sucesso das atividades de aprendizagem on-line.

- **Gerencial (organizacional; procedural; administrativo):**

Esse papel envolve definir a programação e o ritmo da experiência de aprendizagem: os objetivos da discussão, os horários, as regras de procedimentos e as normas de tomada de decisão. Os comentários do professor podem ser usados para resolver problemas de contexto, estabelecer normas, clarificar e ajudar os participantes a lidar com o excesso de informações. Gerenciar o fluxo sem represá-lo, é uma condição *sine qua non* da facilitação bem-sucedida da aprendizagem online.

- **Técnica:**

Os professores devem primeiro se sentir confortáveis e hábeis com a tecnologia e então garantir que os participantes estejam confortáveis com o sistema e o software usado na experiência/ambiente de aprendizagem on-line. O objetivo técnico final para os professores é tornar a tecnologia transparente.

A partir de relatos de professores/tutores e de cursistas de um curso de pós-graduação *lato-sensu* (especialização), realizado a distância e oferecido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), este breve cenário apresentado nos instigou a refletir sobre as competências dos docentes necessárias para o desenvolvimento e atuação no ensino a distância, sob a ótica da Agenda 2030 da ONU[2].

2 O curso *Mídias na Educação* é um programa de educação a distância, que visa proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impresso. Há três níveis de certificação, que constituem ciclos de estudo: o básico, de extensão, com 120 horas de duração; o intermediário, de aperfeiçoamento, com 180 horas; e o avançado, de especialização, com 360 horas. Criado em 2006, o programa foi desenvolvido pela extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED), em parceria com secretarias de educação e universidades públicas (MEC, 2013).

2 I COMPETÊNCIAS E SEUS DESDOBRAMENTOS: O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Na área da Educação encontramos uma grande literatura que aborda a temática das competências docentes, seja a docência online ou presencial.

Segundo Oliveira *et alli* (2004), como definição de competências profissionais temos o de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que capacitam um profissional a desempenhar as suas tarefas de forma satisfatória, tomando como critério avaliativo os padrões esperados em um determinado momento histórico, em uma determinada cultura.

Do latim, *competentia*, significa proporção, simetria. Refere-se à capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela. É a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa (ALESSANDRINI, 2002). Ou seja, a competência relaciona-se ao *saber fazer algo*, que, por sua vez, envolve também uma série de habilidades.

Por outro lado, Machado (2002) ao comparar os parentescos semânticos entre *competência* e *competitividade,* relacionando-os à disputa e busca pelo conhecimento, demonstra que quando se disputa algo com alguém se chega a uma conquista: um perde e outro ganha. Mas o conhecimento não é um bem material que se gasta ou se vende, é um "bem" que se conquista e se "disputa" junto com o outro. Tal reflexão nos proporciona uma ampliação no significado do termo *competência* no sentido de *se buscar junto com*.

Para se buscar o conhecimento junto com o outro se faz necessária uma mudança que enfatize a importância de um desenvolvimento de competências profissionais que se organize em torno da exploração colaborativa.

Após a análise dos atributos característicos para o desenvolvimento dos docentes, partiremos para a exploração do tema *saberes docentes*, onde foi realizada uma comparação entre as atividades exercidas pelos docentes presenciais e à distância.

2.1 Saberes Necessários Á Docência

Cabe ressaltar que a expressão *competência* não é unanimidade e autores como Maurice Tardif prefere o uso de outra expressão: *saberes docentes*. Constata que o saber do professor é plural (composto de saberes de variadas áreas do conhecimento) e estratégico (pelo impacto que tem junto às gerações jovens, à construção de novos conhecimentos e à definição de hegemonias no contexto social, entre outros fatores).

Assim, Tardif (*apud* OLIVEIRA *et alli*, 2004: 22) apresenta os saberes docentes, como os compreende:

- **Saberes da formação profissional** – transmitidos pelas instituições de formação de professores, pertencentes às Ciências da Educação e à ideologia pedagógica;

- **Saberes disciplinares** – pertencentes às variadas áreas do conhecimento;

- **Saberes curriculares** – correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos constantes dos programas escolares, e que o professor precisa saber aplicar;

- **Saberes experienciais** – desenvolvidos pelos professores na sua própria prática, no exercício das suas funções. Segundo Tardif, vão sendo incorporados à experiência individual e coletiva através do *habitus* e das habilidades (do "saber - fazer" e do "saber - ser").

A partir das quatro categorias de saberes propostas por Tardif, percebemos que os docentes necessitam de todas, e em particular o docente online necessita dos *saberes da formação profissional*, na crença da possibilidade de aprendizagem em ambientes não presenciais e de outro saber, *disciplinar*, denominado de *letramento tecnológico*, capacitando-o a utilizar, de forma competente, as ferramentas necessárias (OLIVEIRA *et alli*, 2004).

Retomando a nossa discussão inicial, Perrenoud (1998) afirma que é preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados. O autor relata que há dez novas competências para ensinar e para o desenvolvimento desse ensaio exploratório, vamos nos ater, em especial, à oitava competência por ele listada (*utilizar as novas tecnologias*) e ao exercício da docência online.

3 | DISCURSOS, PERCEPÇÕES E PRÁTICAS CONSTRUÍDAS NO AMBIENTE E-PROINFO

O Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação trouxe uma proposta inovadora por ocorrer totalmente online, utilizando o ambiente de aprendizagem e-Proinfo desenvolvido pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura). Seu objetivo geral é proporcionar aos profissionais de educação, formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e comunicação[3].

A seguir, na Figura 1, apresentamos o ambiente utilizado no Programa. Trata-se do ambiente colaborativo de aprendizagem e-Proinfo, mantido pelo MEC, disponível no endereço http://www.eproinfo.mec.gov.br/

3 No caso deste curso oferecido pelo NUTES/UFRJ, a estrutura curricular procurou contemplar o estudo integrado mais aprofundado de duas mídias (Informática, TV/Vídeo), em oito módulos. Importante destacar também que os cursistas matriculados são professores da educação básica, onde alguns já são gestores escolares, porém todos com atuação em escolas públicas.

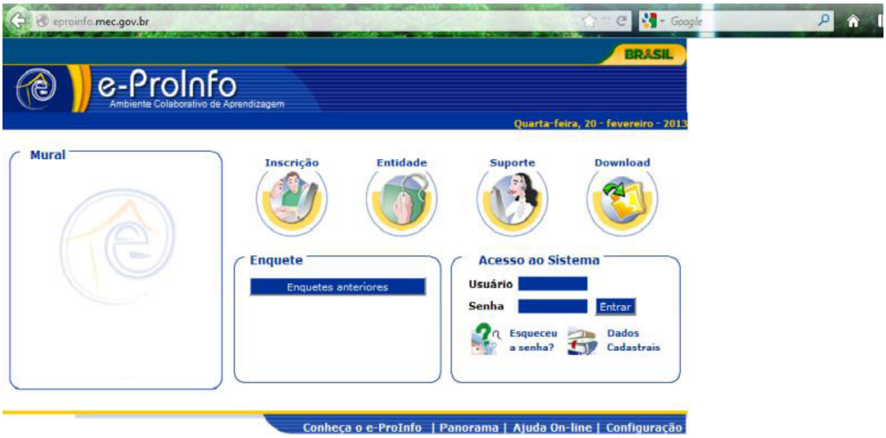


Figura 1: Página inicial do e-Proinfo

Fonte: http://www.eproinfo.mec.gov.br/ (acesso em 25/08/2013).

As ferramentas disponíveis no e-Proinfo e que foram utilizadas no curso, foram: **Apoio** (Agenda, Avisos, Tira-Dúvidas); **Interação** (Webmail - correio eletrônico, Fórum, Bate-papo (Chat), Diário de Bordo), **Biblioteca** (Material do aluno, Material do Professor), **Módulo** (Atividades do Módulo, Atividades da Turma, Conteúdo do Módulo).

Este Programa também chamou a atenção pelo papel que o professor/tutor desempenha junto aos cursistas, seja relacionado à permanência ou ao sucesso nas tarefas acadêmicas. Por conta disso, ao final de cada módulo, os alunos foram convidados a fazer uma reflexão sobre as dificuldades encontradas e sobre o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no ambiente e-Proinfo. As reflexões foram registradas na ferramenta **Diário de Bordo**. Essa ferramenta permite que sejam realizadas pesquisas das anotações cadastradas e a inclusão de novas anotações e alteração das anotações. Proporcionando uma interação entre **aluno** e **professor/tutor**[4].

No início do curso, ainda no módulo 1, através das reflexões registradas no Diário de Bordo pelos cursistas, a questão que ganhou maior destaque foi ***a dificuldade em gerenciar o tempo***. Devido às diversas tarefas realizadas pelos alunos: dar aulas nas escolas, fazer cursos, cuidar dos filhos, da família etc. De uma forma geral, elogiaram bastante o aprendizado que foi alcançado no módulo, através das atividades e tarefas realizadas. Conforme podemos verificar nos relatos abaixo destacados:

> *Reflexão sobre o aprendizado do Módulo. Aprendi muito neste módulo, principalmente sobre a importância e aplicação dos hipertextos na formação de um texto. As grandes dificuldades que tive na realização das tarefas deste*

4 Neste artigo, além das observações realizadas no Diário de Bordo do ambiente e-Proinfo, foram analisados os relatórios produzidos pelos professores/tutores. Ao final de cada módulo, os tutores deveriam elaborar e encaminhar um relatório à coordenação do curso, contendo informações sobre: quantitativo de cursistas em atividade; estratégias para recuperação dos evadidos; dificuldades para a condução do curso etc.

> *módulo foram duas: Primeiro, a questão da falta de hábito em fazer tarefas online, pois o espaçamento do curso foi demasiadamente longo. A Segunda dificuldade foi a má administração do tempo, pois em função dos exercícios de funções múltiplas, que temos que fazer para pagar as contas, o tempo para realização das tarefas tornou-se exíguo, apesar de ter realizado todas as tarefas dentro do prazo*. **(Relato 1 - Aluno: Turma 09).**

Não somente os cursistas, como os professores/tutores também sinalizaram dificuldades com relação a esse mesmo problema em gerenciar o seu tempo entre os estudos e a mediação pedagógica na plataforma:

> *Embora esse módulo tenha sido muito tranquilo e interessante para os alunos, o que de certa forma foi favorável na administração do meu tempo de dedicação à tutoria no módulo atual e avaliação dos módulos atrasados, interagi muito pouco no fórum. Estou sem modem e o tempo disponível ficou reduzido pelo acúmulo de atividades na coordenação da Pedagogia (muitas demandas relativas ao final do ano). Com isso, infelizmente entrei pouco na plataforma no módulo em curso e aproveitei para fechar completamente o módulo 2, inclusive com a elaboração das planilhas, iniciar a avaliação do módulo 3 e gerenciar a escolha das linhas de pesquisa e temas. Quando aceitei o convite para participar do curso como monitora, não tinha a dimensão da demanda, na prática e considerei que seria possível conciliar esse trabalho com as demais atividades que realizo. Hoje, tenho clareza que não atingi os objetivos quanto aos prazos, embora tenha também consciência da minha dedicação no sentido fazer o trabalho com o máximo de qualidade.* **(Relato 3 - Tutor: Turma 05).**

Segundo Berge (1997), o gerenciamento das ações dos indivíduos (estudantes) tem como principal objetivo encorajar os alunos a postar mensagens e entregar trabalhos dentro das datas limites. A definição de regras e prazos (de entrega dos trabalhos e de retorno/feedback aos alunos) deve ser disponibilizado logo no início do curso, para que tais critérios sejam transparentes tanto para os alunos quanto aos professores/tutores.

Outro fator destacado pelos cursistas foi a dificuldade na construção de sua própria escrita, durante a elaboração das tarefas. Embora as atividades de elaboração de textos fossem solicitadas, em geral, ao final dos módulos, os alunos relataram possuir muitos problemas no momento em que tinham de construir, de forma individual, o seu próprio trabalho escrito. Muitos não conseguiam aproveitar as discussões prévias, realizadas no Fórum, para elaboração dos seus trabalhos finais em cada módulo.

> *[...] Fico muito insegura em como organizar as ideias na redação, apesar de ter facilidade em mentalizá-las.* **(Relato 6 - Aluna: Turma 09).**

> *[...] Com o objetivo de ajudá-los, envio um roteirinho que poderá ser bastante* útil*. Definindo o tema e o problema da pesquisa:*
>
> *Observe com atenção o dia a dia da sua escola de atuação. Reflita sobre o que está acontecendo nas salas de aula, na sala dos professores etc.*

> *Com base em suas anotações estabeleça o(s) tema(s) que envolve(m) as situações descritas. Será que elas têm relação com o currículo? Com a (in) disciplina? Tendo o(s) tema(s) em consideração, escreva algumas questões (faça perguntas) para as quais você acha importante buscar as respostas.*
>
> *Vamos supor que você tenha verificado que sua maior preocupação é relativa ao tema indisciplina na escola. Para continuar avançando, você poderá voltar às anotações e refletir um pouco mais sobre a situação na busca de pistas para a elaboração de questões que lhe ajudarão a problematizar o tema da indisciplina escolar, como por exemplo: A indisciplina é um problema individual? O que pensam os professores sobre a indisciplina na escola?* **(Relato 8 - Tutora: Turma 02).**

O relato acima exposto revela a preocupação com o acompanhamento da turma – durante o módulo de Metodologia da Pesquisa - pela professora/tutora da turma 02, permeado por um vínculo sobre o qual a professora discorre tendo em vista ser um elemento impulsionador da aprendizagem. A situação descrita possibilita uma noção de complexidade e dinamicidade da docência, considerando a noção do movimento mediador/facilitador que o professor/tutor constrói continuamente: análise do grupo, organização e reorganização das atividades, intervenções paralelas etc.

Diante do desafio dos cursistas em construir e elaborar os trabalhos escritos, de autoria própria, começou a surgir situações de trabalhos com plágio ao longo dos módulos do curso. Os professores/tutores tiveram que agir de forma rígida junto a esses casos, porém tentando sempre alertar e orientar os alunos de maneira a não provocar constrangimentos.

> *[...] Como resumo desta semana tenho: uma cursista que comunicou que não vai conseguir continuar no curso e um caso de plágio detectado.* **(Relato 9 - Tutora: Turma 07).**

Dentre os aspectos negativos do trabalho, tanto no ensino presencial como na EaD, a prática de plágio nas avaliações realizadas pelos alunos merece ser objeto de reflexão. Cada vez mais os alunos estão tendo acesso aos recursos das tecnologias da informação e comunicação, mas parece que alguns estudantes estão tendo dificuldades em filtrar as informações e transformá-las com suas próprias palavras e reflexões. Realmente esse é um ponto crucial: a autonomia intelectual. Neste caso, a autonomia intelectual do aluno é totalmente contrária à prática de plágio, visto que esse aluno deve saber se posicionar frente à multiplicidade de conceitos relevantes.

Retomando a nossa discussão acerca das quatro dimensões/funções do professor online propostas por Berge (1997), Vigneron (2003) enfatiza que é necessária ao sucesso de um curso a distância a criação de uma rotina de debates e discussões entre os cursistas. Essa rotina propicia a aproximação entre os alunos e incentiva a troca de conhecimento. Neste contexto, o papel do professor como mediador deste debate torna-se fundamental: “consideramos o fórum de debate como um elemento fundamental do curso a distância.

Ele tira o aluno do seu isolamento. Ele dá acesso a um campus virtual. Mas ele precisa ser corretamente administrado. Vai ser um dos papéis importantes do tutor".

Nessa direção, foram feitos apontamentos no ambiente e-Proinfo a respeito da dificuldade em se formar um senso de coesão de grupo durante as discussões no Fórum. A superação desse obstáculo torna-se essencial ao sucesso das atividades de aprendizagem online.

A função *gerencial* e *social* do professor/tutor foi bastante requisitada no e-Proinfo, tendo em vista a criação de um ambiente amigável e sociável. Na busca de manter o grupo como uma unidade e de ajudar os membros do grupo a trabalhar juntos em uma causa comum. Conforme podemos analisar nos relatos abaixo descritos:

> *Olá! Obrigada pela atenção, e desculpa se não vi o comentário. É que são muitos e às vezes fica difícil encontrar. Gosto de interagir bastante e espero contribuir para o crescimento do grupo. Apesar de estar percebendo que alguns colegas se fecham num grupo e procuram interagir entre si, de repente por se conhecerem de outras turmas. Quase não há cursistas que fizeram parte das minhas turmas anteriores. Você poderia dar um alerta geral aos cursistas sobre esse fato, pois quanto mais aberto for o grupo, mais rica será a interação, você não acha? Abçs. R.* **(Relato 11 - Aluna: Turma 09).**

Para que um curso a distância possa oferecer aos seus participantes uma boa prática de trabalho em grupo, é preciso que os professores/tutores estimulem os membros a se sentirem parte de uma equipe, que deve trabalhar em prol de mais sinergia para o alcance dos objetivos comuns. Propostas de atividades colaborativas, com a ajuda do Wiki, por exemplo, seria uma boa estratégia para estimular o trabalho em equipe. Ainda que tais estratégias não possam conter eventuais conflitos entre as pessoas (o que é muito saudável quando existe intenção de realmente aprender com o outro), pelo menos é possível enfatizar um ambiente de colaboração, que pode ser de grande utilidade para os que desejam aprender a ter atitudes de maior interação.

4 | PARA CONCLUIR...

A educação online está em constante evolução. Segundo a pesquisa realizada por Litto e Formiga (2008), os professores online passam a maior parte de seu tempo em atividades gerenciais, no processo de receber as tarefas individuais dos estudantes. Essa mesma pesquisa indicou também que, das quatro funções, a pedagógica é a mais importante em relação ao processo de aprendizagem como tal. Mas também as funções gerencial, social e técnica oferecem apoio à função pedagógica, para que o professor possa exercitar mais sua tarefa como pedagogo e educador.

Hoje, a ideia da formação permanente vigora para todas as profissões, mas, em especial, para os profissionais da educação. De acordo com Grossi e Bordin (1992), o bom desempenho dos profissionais da educação repousa sobre a crença de que "só ensina quem

aprende". Neste sentido, para desenvolver o seu leque de saberes e de competências, o docente online necessita de formação especializada, ao se deparar diante de uma tarefa desafiadora e complexa ao atuar na EaD. Não fazendo levantamentos mais abrangentes, as dificuldades descritas já permitem identificar que o professor possui diversos desafios e assume uma posição diferenciada na cultura digital.

Conforme Belluzzo (2018), para o alcance das metas da Agenda 2030, a tecnologia e a educação transformadora possuem papel relevante como focos indutores para o alcance dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Diante deste cenário, o curso de especialização do e-Proinfo, tratando-se de uma política pública de formação continuada, vai de encontro com os objetivos da Agenda 2030 que destaca, dentre os principais compromissos, aquele que se apoia no pressuposto de que todas as pessoas, crianças e jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que os ajudem a adquirir os conhecimentos e habilidades necessários para explorar oportunidades e participar plenamente da sociedade. Os professores, ao levarem para as escolas de educação básica todo o conhecimento estudado no curso Mídias na Educação irão conseguir empoderar os educandos, permitindo que eles acessem, busquem, compreendam, avaliem e usem, criem e compartilhem informações e conteúdos midiáticos em todos os formatos, usando várias ferramentas, de forma crítica, ética e eficaz, com o objetivo de participar e de se engajar em atividades pessoais, profissionais e sociais.

Para Tardif (2001), os docentes são os principais mediadores da cultura e dos saberes escolares, porém, muitas vezes a formação inicial desse professor não dá conta de prepará-lo para essa nova realidade que se coloca e, principalmente, para a rapidez das mudanças na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALESSANDRINI, C. D. (2002). O desenvolvimento de competência e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: Perrenoud, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora.

BARRETO, R.G. (2004, Set./Dez.) .Tecnologia e Educação: Trabalho e Formação Docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, pp. 1181-1201. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

BELLUZZO, R. C. B. Competência em informação (CoInfo) e midiática: inter-relação com a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) sob a ótica da educação contemporânea. **Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, UFCA, v.4, n. 1, p. 15-24, jan./jun., 2018.

BERGE, Z.L. (1997). Characteristics of online teaching in post-secondary, formal education. **Educational Technology**, 37, pp. 35–37.

GROSSI, E. P. & BORDIN, J. (org.). (1992). **Paixão de Aprender**. Petrópolis: Vozes.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (org.). (2008). **Educação a Distância – O Estado da Arte**. São Paulo: Editora Pearson.

MACHADO, N. J. (2002). Sobre a ideia de competência. In: Perrenoud, P. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora.

MEC (Ministério da Educação). **Portal do MEC**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acesso em: 20/01/2013.

OLIVEIRA, E. S. G. (*et al*). (2004). **A importância da ação tutorial na educação a distância: discussão das competências necessárias ao tutor**. Disponível em: http://www.niee.ufrgs.br/ribie2004/Trabalhos/Comunicacoes/com20-28.pdf. Acesso em: 12 de setembro de 2011.

ONU. **Organização das Nações Unidas**. Nações Unidas Brasil. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs (acesso em 24/01/2021).

PERRENOUD, P. (1998). **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. (1991). Os professores face ao saber. In: **Teoria e Educação**, Porto Alegre, R.S.: Pannonica, n. 4, 1991. pp.215-231.

_________. (2001). **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes.

VIGNERON, J. Formação do docente em EAD. (2003). In: BARIAN PERROTTI, E. M.; VIGNERON, J**. Novas Tecnologias no contexto educacional: reflexões e relatos de experiências.** São Bernardo do Campo, SP: Umesp.

CAPÍTULO 3

DESAFIOS E FUNÇÕES DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DE UMA DOCENTE

Data de aceite: 01/03/2021
Data de submissão: 05/02/2021

Fernanda Luzia de Almeida Miranda
IFMT - Campus Barra do Garças – MT
http://lattes.cnpq.br/4432857745803624

Ieda Maria Giongo
Univates – Lajeado-RS
http://lattes.cnpq.br/2757706066808127

Marli Teresinha Quartieri
Univates – Lajeado-RS
http://lattes.cnpq.br/0483754754945290

Suzana Feldens Schwertner
Univates – Lajeado-RS
http://lattes.cnpq.br/7506762501479836

RESUMO: Este artigo resulta de um estudo proposto na disciplina de 'Educação e Contemporaneidade', do programa de Mestrado em Ensino da Univates, e teve por objetivo investigar os desafios da escola na contemporaneidade, a partir da articulação entre o referencial teórico e a análise dos dados fornecidos por uma docente da rede pública de ensino do município de Barra do Garças-MT. O estudo teve cunho qualitativo e os dados foram obtidos por meio de uma entrevista semiestruturada realizada com a docente e de uma imagem produzida por ela, apresentando os desafios da escola contemporânea. A análise desses materiais teve por fundamento teórico autores como Sibilia (2012), Ghedin (2009), Nóvoa (2009), Pastoriza e Pino (2015), Marcos e Marin (2014), Oliveira e Marinho-Araújo (2010) e outros. Como resultados da investigação, destacaram-se a necessidade: de se desconstruírem alguns preconceitos e a concepção de escola como provedora exclusiva de educação aos indivíduos; de a escola estabelecer uma relação colaborativa com a sociedade e com as famílias, quaisquer que sejam as suas configurações; e de promover formações continuadas de professores visando repensar as práticas e funções da escola na contemporaneidade e prepará-los para lidar com os inúmeros desafios atuais que lhes são impostos, dentre os quais os apontados pela professora entrevistada: os diversos modelos de família e a indisciplina.

PALAVRAS - CHAVE: Desafios da escola contemporânea. Formações continuadas de professores. Diversos modelos de família. Indisciplina.

CHALLENGES AND FUNCTIONS OF THE CONTEMPORARY SCHOOL: AN ANALYSIS FROM A TEACHER'S PERSPECTIVE

ABSTRACT: This article is the result of a study proposed in the discipline of 'Education and Contemporaneity', from the Master's program in Teaching at Univates, and aimed to investigate the challenges of the school in contemporary times, based on the articulation between the theoretical framework and the analysis of data produced by a public school teacher in the municipality of Barra do Garças-MT. The study had a qualitative nature and the data were obtained through a semi-structured interview conducted with the teacher

and an image for her, to implement the challenges of the contemporary school. The theoretical analysis of materials was based on authors such as Sibilia (2012), Ghedin (2009), Nóvoa (2009), Pastoriza and Pino (2015), Marcos and Marin (2014), Oliveira and Marinho-Araújo (2010) and others. As a result of the investigation, the need were highlighted: to deconstruct some prejudices and the concept of school as exclusive provider of education to individuals; for the school to establish a collaborative relationship with society and families, whatever their configurations; and to promote continuing teacher training to rethink the practices and functions of the school in contemporary times and prepare them to deal with the current challenges that are imposed on them, including those pointed out by the interviewed teacher: the different family models and the indiscipline.
KEYWORDS: Challenges of the contemporary school. Continuing teacher training. Several family models. Indiscipline.

1 I INTRODUÇÃO

A educação contemporânea se depara com inúmeros desafios oriundos de uma sociedade que vem passando por profundas e céleres transformações, as quais, em grande parte, trazem múltiplos benefícios à coletividade, instigando o progresso e desenvolvimento social, econômico e cultural. Contudo, ponderamos que não apenas benefícios surgem dessas mudanças, mas também muitas angústias, dúvidas e desafios. E são estes que atingem atualmente a instituição escolar, que se vê diante de questões que outrora não a afligiam ou eram simplesmente ignoradas. Por essa razão, a escola necessita rever práticas já sedimentadas, a fim de prestar aos alunos um atendimento educacional coerente com as múltiplas realidades possíveis nesse tempo.

A instituição escolar parece ter resistido o quanto pôde a essas mudanças. Quem sabe por isso a superação de desafios que se impõem a ela seja tão difícil. Por muito tempo preferiu ser uma instituição isolada, que ostentava a pretensão de resolver todas as questões educacionais dos alunos, sem dialogar com outras instâncias. Conforme Nóvoa (2009), a escola cresceu como um "palácio iluminado", que não permitia ser exposto. Limitou-se, muitas vezes, ao repasse de conhecimentos aos alunos, cercada por muros que a apartavam de seu contexto e das práticas sociais que estavam se modificando. Seus métodos estavam adequados a um sujeito idealizado, proveniente de uma família igualmente idealizada. A relação professor-aluno pautava-se, nesse sentido, na supremacia do professor, a quem o aluno devia respeito, cega obediência e de quem tinha medo. Nesse contexto, a disciplina se constituía um dos elementos de maior importância no processo educativo.

Esse modelo de escola serviu a uma determinada época, mas não mais está congruente com a sociedade contemporânea, inserida na denominada era da informação. As transformações que ocorrem na sociedade passam a "invadir" a escola com um dinamismo ímpar. Assim, entendemos não restar alternativa à escola além de se preparar

para enfrentar os desafios que diariamente lhe são impostos. Parece necessário, assim, que ela promova formações continuadas, abra-se ao debate e se estabeleça como um espaço de construção coletiva de soluções para esses desafios.

Considerando que as transformações sociais ensejam também mudanças nas práticas escolares, abordaremos neste artigo alguns desafios que a escola contemporânea vem enfrentando, as funções que ela precisa assumir diante deles e a necessidade de revisão de suas práticas.

O estudo que resultou neste artigo é de cunho qualitativo e decorreu de uma atividade iniciada em 2016 na disciplina de Educação e Contemporaneidade, do Mestrado em Ensino da Univates, que consistia na análise de uma entrevista semiestruturada a ser realizada com um(a) professor(a) da rede pública de ensino e de uma fotografia tirada por ele(a), registrando em imagem um desafio da escola contemporânea. A entrevista continha questões sobre: sua formação; anos de magistério; sua participação em alguma formação continuada; quais os desafios da educação na atualidade; e as funções da escola nesse contexto, baseando-se na imagem por ele(a) capturada. Para isso, solicitamos a participação de uma professora de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, lotada em uma creche do município de Barra do Garças, Mato Grosso, que aceitou prontamente participar do estudo.

Decidimos primeiramente solicitar que a docente tirasse a fotografia e, após isso, fazer-lhe as perguntas da entrevista, dando-lhe um tempo para pensar sobre os desafios da escola hodierna, em sua visão, e a forma como os apresentaria em imagem. Entretanto, a professora nos disse, depois de muito pensar sobre o assunto, que seria difícil fotografar o que pensava ser um desafio para a escola contemporânea, tendo nos revelado que, em sua perspectiva, era a indisciplina. Posteriormente, definiu, ainda, que entendia como desafio da escola na atualidade a “presença” de diversos modelos de família em seu ambiente, estabelecendo uma relação entre estes e a indisciplina.

Considerando a dificuldade exposta pela professora e a permissão que nos foi concedida em sala de aula para a substituição da foto por um desenho autoral fotografado, concedemos-lhe essa alternativa. A docente titubeou, questionando-nos se poderia pedir a um aluno seu que fizesse o desenho. A resposta foi negativa, pois havia o critério de autoria do professor participante instituído na proposta do estudo. Ainda assim aceitou o desafio e, no mesmo dia, concedeu-nos a entrevista e enviou-nos, por meio de um aplicativo de mensagens instantâneas, o desenho por ela criado e fotografado.

A seguir, partimos para a análise da imagem e da entrevista por ela concedida, tendo por base o referencial teórico trabalhado na disciplina e outros autores que tratam da temática.

2 I OS DESAFIOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: IMAGEM E DISCURSOS

A escola vem enfrentando atualmente inúmeros desafios em virtude das modificações constantes que se apresentam na sociedade, dentre as quais as novas configurações de família, o que implica outras necessidades e possibilidades para a educação. Assim, a instituição escolar parece não ter mais condições de se manter operante se não fizer uma revisão de suas práticas e não se libertar de algumas amarras, conceitos e preconceitos, que são incoerentes com a contemporaneidade.

A professora entrevistada, diante do questionamento proposto sobre os desafios que ela considerava que a escola atualmente enfrentava, enviou-nos o desenho a seguir e, juntamente com ele, a legenda: os desafios da escola diante dos diversos modelos de família.

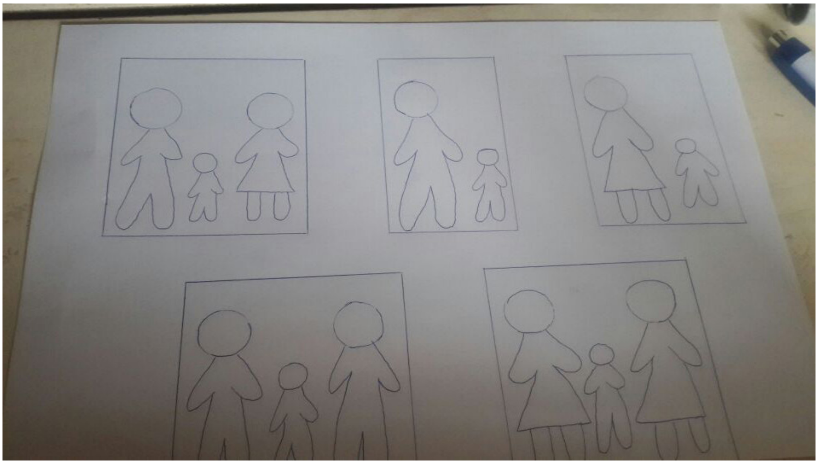


Figura 1 – Os desafios da escola diante dos diversos modelos de família

Fonte: Professora entrevistada (2016).

Vale lembrar que, contemporaneamente, as famílias não se constituem apenas por consanguinidade, mas também por laços afetivos. Portanto, não há mais que se falar em uma única configuração familiar (família nuclear) e sim em distintas configurações. Isso em virtude de a sociedade ter passado por inúmeras transformações que motivaram igualmente mudanças no comportamento de seus integrantes e da concepção de família (WIRTH, 2013).

Ao recebermos a imagem e sua legenda, demoramos a perceber a relação entre estas e o que ela primeiro nos afirmara considerar um desafio para a escola contemporânea: a indisciplina. Chegamos a pensar que a docente havia mudado de ideia e manifestado outro desafio. Inicialmente, conseguimos apenas pensar na discriminação que algumas crianças

sofrem por não terem uma família conforme o molde tradicional: composta por pai, mãe e filhos. Isso porque, à luz de Marcos e Marin (2014), embora as diferentes configurações de família coexistam em sociedade, ainda parece não haver uma "aceitação" voluntária do que destoa da concepção tradicional de família. Por esse prisma, a sociedade e a escola gradualmente se "obrigam" a admitir outros modelos porque "inevitáveis", havendo ainda melindres no tratamento com os diferentes tipos de família, o que pode contribuir para a exclusão social, o *bullying* e outros tipos de violência no ambiente escolar. Contudo, a abordagem da professora iria além disso, ao adicionar à discussão sobre os diversos modelos de família a desestrutura familiar, relacionando-a à indisciplina a que se referiu como um desafio atual da escola preliminarmente ao registro fotográfico.

Recebida a imagem, partimos para a entrevista, que nos trouxe outros elementos para a compreensão da perspectiva adotada pela professora na produção do desenho, que abordava os desafios da escola hodierna. Ao ser questionada sobre sua formação, idade e atuação profissional, a educadora respondeu que era pedagoga, especialista em Educação Infantil e Alfabetização, tinha entre 35 (trinta e cinco) e 40 (quarenta) anos e residia e trabalhava em Barra do Garças-MT. Quanto ao tempo de magistério, afirmou estar há 18 (dezoito) anos na profissão, atuando na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Acrescentou que, como formação continuada, estudava 2 (duas) horas por semana, em sua hora atividade, com outros docentes, e que a formação totalizaria uma carga horária de 60 (sessenta) horas ao final do ano. Ressaltou que, além dessa formação, costumava participar de outras fora de seu ambiente de trabalho, sobretudo ofertadas pelas secretarias de educação municipal e estadual, mas isso apenas quando tinha tempo.

A partir dessas informações, inferimos que a docente possuía considerável experiência em sala de aula, sendo provável que tenha acompanhado mudanças significativas na sociedade e na própria escola ao longo dos anos de magistério. Possivelmente uma delas referia-se a um maior acesso dos alunos ao computador, à internet, aos jogos eletrônicos, aos celulares, entre outras tecnologias que estão cada vez mais ao alcance dos pequenos. Intensificaram-se, também, nesse período, as transformações na configuração das famílias, inclusive sendo alteradas as funções de cada um de seus membros no contexto familiar. E isso se percebeu em uma sequência discursiva da professora, que será descrita adiante.

Tendo em vista as mudanças supracitadas, identificamos uma preocupação da docente em estudar para ter condições de exercer sua profissão, dedicando, com os colegas, duas horas por semana para a formação continuada. Esse tempo pode parecer reduzido, mas é preciso levar em consideração a necessidade de o docente preparar outras atividades inerentes ao seu ofício, que em sua maior parte se constitui um trabalho solitário, já que, nessa seara, ainda se privilegia o planejamento individual em detrimento do trabalho coletivo. Ressalte-se, à luz de Nóvoa (2009), que o trabalho individual docente é importante; contudo deve contribuir para um trabalho coletivo de qualidade, que leve em conta o ensino como uma construção participativa de conhecimentos, reflita e problematize

inúmeras realidades e questões que permeiam a escola.

Nóvoa (2009) destaca que os novos modos de profissionalização docente reforçam as dimensões coletivas e colaborativas, o trabalho em equipe e a intervenção conjunta nos projetos educativos de escola, passando a ir além das fronteiras organizacionais. Conforme o autor, uma das principais realidades do início deste século é a emergência do professor como coletivo. Sobre isso afirma:

> Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência colectiva [*sic*] é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos [sic] de produção e de regulação do trabalho. (NÓVOA, 2009, texto digital)

Considera, ainda, que o objetivo da formação de professores, nesse contexto, é o de transformar experiências coletivas em conhecimentos profissionais, ligando essa formação ao desenvolvimento de projetos educativos na escola, e que a ideia de coletivo se restringe não apenas ao plano de conhecimento, mas também ao plano da ética. (NÓVOA, 2009). E essa ética profissional se constrói no diálogo com os colegas, o que se torna fundamental para resolver os dilemas que os docentes são chamados a resolver, já que não são – nem devem ser – apresentadas respostas prontas para a sua solução.

Ressaltamos a necessidade de reflexão dos professores em relação às suas práticas para que possam ter condições de resolver os desafios que surgem na escola, tais como o que a professora entrevistada apontou. De acordo com Ghedin (2009), o profissional docente não pode abrir mão dessa reflexão, pois se trata de uma tomada de consciência de si. E isto "[...] significa um pensar sobre o modo de agir, sobre a ação e também pensar-se no próprio momento que se está agindo, registrar esta experiência em ação, torná-la significativa no sentido de atribuir sentido ao que fazemos." (GHEDIN, 2009, p. 8). Entretanto, o autor citado destaca que a sociedade contemporânea e o sistema político-econômico buscam neutralizar a reflexão porque lhes é perigosa, uma vez que se insurge contra a manutenção de um único modo de pensar. Isso justifica a necessidade de o professor estar disposto a constantemente exercitar o questionamento sobre suas práticas, sobre as que ocorrem na escola e na sociedade, sendo fundamental o diálogo com seus pares para o fortalecimento do coletivo. Desse modo, as funções que a escola deve exercer na contemporaneidade estarão pensadas por esse coletivo que a compõe.

Cumpre-nos observar que a escola não mais se configura um espaço "iluminado", que concentra todos os papéis para a formação dos indivíduos. Baseando-nos em Nóvoa (2009), entendemos que a escola, hoje, precisa ser reconhecida apenas como um dos polos de uma rede de instituições que devem se responsabilizar pela formação das crianças. Para ele, "[...] a contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando aquilo que é especificamente escolar, deixando

para outras instâncias atividades [*sic*] e responsabilidades que hoje lhe estão confiadas" (NÓVOA, 2009, texto digital).

Assim, parece necessário pensar sobre as funções da escola na contemporaneidade. A partir dos desafios registrados em imagem pela docente entrevistada, ela assim discorreu sobre essas funções:

> A escola tem o dever de ensinar à criança o fundamental para a educação, que são os valores éticos, morais e sociais. A escola tem o dever de passar os conhecimentos científicos, dando continuidade à educação que o seio familiar proporciona, mas os desafios que a escola enfrenta são os diversos modelos de família e a influência da criação da família na sua disciplina que dá pra entender que não tem essa disciplina. Então, as crianças, elas estão chegando pra nós totalmente indisciplinadas e sem respeito. Não existe mais aquele respeito pelo adulto, pelo professor, então eu penso que sejam os diversos ambientes familiares que afetam a criança no comportamento. A família é o sustentáculo da vida, com ela aprendemos o que é ser ético, a respeitar as diferenças de cada ser, os limites que temos, enfim, é o início para convivermos em sociedade. Ela que nos enche de carinho, de amor, é o nosso bálsamo de segurança, conforto, para enfrentar qualquer problema que vem adiante. Quando a família é desestruturada, os seus componentes trazem grandes problemas na sociedade e conflitos emocionais que geram distúrbios de aprendizagem, entre outros, que danificam sua vida em todos os aspectos.

> Atualmente as famílias estão mais ausentes por não haver tempo. O mundo de hoje ele tem cobrado e exigido muito do indivíduo. Assim, os pais estão deixando as suas casas para irem ao encontro do mercado de trabalho, para que possam dar mais conforto e sustentabilidade aos seus filhos, e isso contribui para que as crianças fiquem cada vez mais na companhia de outras pessoas, como babás, vizinhos, os avós, e instituições responsáveis por essas atividades, como creches, escolas de tempo integral. Então, cada dia mais a família está ausente. A educação acaba sendo para suprir essa ausência, os pais acabam não dando educação aos filhos e isso tem sido o maior desafio que a escola tem enfrentado porque a gente acaba tendo que suprir, assim, do zero, desde ensinar o que é respeito mesmo, porque a criança não tem respeito pela pessoa do professor (Professora entrevistada).

Ao se referir às funções da escola diante dos desafios contemporâneos, a docente abordou que atualmente os alunos não estão vindo para esse ambiente apenas de um paradigma tradicional de família, mas de outras configurações que não mais correspondem a este modelo. Destacou, ainda, que as crianças estão chegando à escola sem ter recebido uma educação adequada em casa.

Analisando a resposta transcrita, foi possível perceber que a docente entende que os professores e a escola estão vivendo uma situação complicada e extenuante, porque as crianças chegam a eles com "vícios" provenientes do ambiente familiar, os quais precisam ser corrigidos pela escola. Mas, em sua opinião, esta deveria ter a função de "ensinar valores éticos, morais e sociais" e "passar os conhecimentos"; já a família deveria preparar

esse indivíduo para se conformar aos padrões da escola, dar disciplina, para que se torne possível ao aluno a transmissão de saberes. Refere-se, assim, a papéis distintos que devem assumir a instituição escolar e a família, divergência esta abordada por Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 101), segundo os quais:

> Essa divergência entre escola e família está na tarefa de ensinar, sendo que a primeira tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e, ainda, de legitimar uma ordem social, enquanto a segunda tem a tarefa de promover a socialização das crianças, incluindo o aprendizado de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade.

Merecem atenção, no discurso da professora, os indícios da concepção de educação tradicional, ao afirmar que a escola tem a função de "passar" conhecimentos. A concepção de ensino que prioriza a transmissão parece constituir um entrave para superar desafios como este, se considerarmos que nela não há espaço para a construção de conhecimentos, para a participação dos alunos no processo de aprendizagem, para o reconhecimento e o respeito às diferenças, sequer para a reflexão das práticas de ensino. E do mesmo modo que a educação tradicional concebe um aluno ideal, requer também uma família idealizada, que, à luz de Marcos e Marin (2014), seria adequada para cumprir seu papel formador, atendendo às expectativas sociais, valorativas e religiosas de dada sociedade.

Compreendemos, no entanto, que a escola deve estar coerente com os contextos históricos, sociais, econômicos e culturais de uma dada época. Mas o que se observa na prática, em muitos casos, é que a escola está atuando apartada dessas realidades. Conforme Sibilia (2012), pensando a escola como uma tecnologia, essa aparelhagem parece estar se tornando incompatível com os corpos e subjetividades das crianças de hoje, não mais sintonizada com os jovens deste século.

2.1 Análise da Imagem Produzida

Voltando nosso olhar à figura apresentada neste artigo (Figura 1), verificamos um desenho em uma folha de papel A4, fotografado pela autora do desenho. Sobre uma mesa de trabalho, ao seu lado, repousa uma caneta (retratada na fotografia de maneira parcial e aparentemente incidental), que provavelmente fez os contornos que nos permitiram reconhecer o que estava ali apresentado. Trata-se de um desenho que fora feito rapidamente, provavelmente por motivos como a falta de destreza para desenhar e/ou por falta de tempo devido aos seus afazeres cotidianos. Surgiu então no papel um esboço com figuras humanas dispostas em cinco quadrinhos que pareciam corresponder a diferentes constituições de família. O primeiro quadrinho continha o desenho de um homem, uma mulher e uma criança; o segundo, um homem e uma criança; o terceiro, uma mulher e uma criança; o quarto, dois homens e uma criança; o quinto, duas mulheres e uma criança. Ou seja, apresentava, respectivamente, uma família nuclear, duas monoparentais e duas

constituídas a partir da homoafetividade. Não é possível identificar na imagem nenhuma ligação entre esses quadrinhos. Não existe margem na folha e, apesar de dispostos em uma folha só, em um único universo – que poderia significar a sociedade ou a própria escola –, estão fechados em seus mundos, em suas realidades, de onde não ousam sair. Os quadrinhos, apesar de delimitados, não estão dentro de nenhum enquadro geral, o que nos permite inferir que esses modelos de família coexistem soltos nesse universo ilimitado de possibilidades de relações, mas estas não se comunicam, não se inter-relacionam.

Destacamos também que o primeiro quadrinho retrata uma família nuclear, que até hoje é vista como um modelo a ser seguido: a constituição de uma família "normal" parece ser desejada pela sociedade e por instituições como a igreja e a escola. Talvez por isso tenha sido a primeira a ser desenhada. As outras são consideradas, muitas vezes, formas contemporâneas que saíram recentemente de uma "clandestinidade" e desafiam a sociedade e as instituições a aceitarem-nas como concepções de família que devem ser respeitadas. De acordo com Marcos e Marin (2014), é inegável que a família tradicional ainda se mantém hegemônica. Mesmo que a instituição escolar venha enfrentando mudanças, "[...] o modelo de família, representado pela nuclear, ainda predomina no imaginário coletivo de nossa sociedade como o 'mais correto', sendo sua idealização transmitida por diversos âmbitos educativos como a mídia, escola, igreja, de pais para filhos, etc." (MARCOS; MARIN, 2014, texto digital)

Ponderam Oliveira e Marinho-Araújo (2010) que a própria escola projeta e cuida de naturalizar a representação de modelo "certo" de família, propagando que há modelos que operam diversamente ao seu objetivo. Desse modo, preocupa-se com as estratégias de socialização da escola, tentando assumir ou substituir a família em sua missão socializadora. Oliveira (2002, *apud* OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010), por sua vez, destaca uma intenção da escola, em caráter colaborativo, de ofertar uma educação para as famílias consideradas "desestruturadas", passando a instituição escolar a exercer um poder de orientação para os pais, com a finalidade de que estes eduquem melhor seus filhos. Percebemos, nesse contexto, uma escola preocupada em educar os pais a reproduzirem uma educação que molde o pequeno para caber no formato de escola concebido arbitrariamente, e muitas vezes não questionado.

Além da coexistência do paradigma tradicional de família com os diferentes modelos familiares, observamos que no interior dos quadrinhos parece não existir uma relação de afetividade. Há apenas uma aproximação física, dispostos os indivíduos em um mesmo contexto, em um mesmo ambiente: o familiar. Estão soltos dentro do quadrinho a que pertencem, sendo que as mãos das crianças não se unem às dos adultos. A relação de poder familiar pode ser identificada pelo tamanho diferenciado dos bonecos, o que nos faz inferir que se tratem de adultos e crianças, identificada essa relação em virtude de um estar perto do outro e dentro de um mesmo enquadramento. Os adultos são vistos como responsáveis pelas crianças, que estão em formação e dependem daqueles para se

enquadrarem em outro quadro hipotético: a escola.

Considerando a possível falta de afetividade a partir da análise do desenho, entendemos que este seja um problema que aflige a todos os modelos familiares apresentados. Todos eles estão dispostos de forma análoga nesse aspecto, isto é, as crianças e os adultos não estão de mãos dadas. Percebemos também que os desenhos correspondentes às crianças dão a impressão de estarem dispostos em segundo plano, como se negligenciados pelos responsáveis. As mãos dadas poderiam significar controle, cuidado, condução e até a imposição de limites quanto ao direito de ir e vir da criança, em virtude, talvez, da falta de maturidade para o exercício pleno de tal direito. Tais indícios estão congruentes com o discurso da professora, que relaciona a displicência da família a uma suposta desestrutura familiar, apresentada pela deturpação dos papéis esperados tradicionalmente de cada membro familiar. Nessa perspectiva, essa crise de funções guardaria relação direta com a indisciplina dos alunos.

Notamos um maior enfoque da professora nas famílias desestruturadas, em detrimento da abordagem dos distintos modelos de família, que já não correspondem à concepção nuclear colocada até pouco tempo como a única forma possível de constituição familiar. Conforme Marcos e Marin (2014, texto digital), mesmo que hoje não seja o único, o modelo de família nuclear "ainda predomina no imaginário coletivo de nossa sociedade como o 'mais correto', sendo sua idealização transmitida por diversos âmbitos educativos como a mídia, escola, igreja, de pais para filhos etc.". Arrazoamos que as novas concepções de família podem ser equivocadamente entendidas como desestruturação familiar apenas por divergirem do paradigma de família nuclear. No entanto, uma família que foge a esse modelo não pode ser vista como desestruturada apenas por não apresentar em sua constituição pai, mãe e filhos. Tampouco, uma família com tal composição pode ser declarada automaticamente uma família estruturada. As famílias podem, mesmo divergindo de um padrão, propiciar a educação de seus tutelados, estabelecendo uma relação de parceria com a escola. E esta tem o dever de propor ações para a desconstrução de preconceitos que persistem não apenas na comunidade externa, mas também entre aqueles que a integram e são tidos socialmente como formadores de opinião.

De acordo com Goldani (2005, p.72), mesmo que em bases diferentes, há o fortalecimento dos laços familiares e de parentesco que provocam uma interpretação alternativa para a "crise" da família brasileira, contrapondo-se ao discurso de declínio dessa instituição. Entretanto, à luz da autora, essa interpretação só é possível se a família for vista como processo, e não como estrutura fixa no tempo; um processo que contempla mudanças nas condições reprodutivas dos indivíduos, nos modos de relacionamento entre os membros da família, nos modelos de autoridade, na posição da mulher na sociedade, entre outras. Acompanhando as transformações mencionadas, até mesmo a legislação brasileira revisou a sua concepção de família. (GOLDANI, 2005).

Parece-nos ainda que o desenho alusivo à figura masculina no primeiro quadrinho está

disposto à frente da figura feminina, tendo por marca distintiva a vestimenta. A mulher veste saia, sendo esta muitas vezes considerada uma marca de diferenciação ultrapassada, mas ainda convencionalmente utilizada para a distinção de sexo. Sob esse prisma, é possível que a disposição dos desenhos se refira a uma concepção tradicional, na qual o homem exerça o papel de provedor das necessidades da família por ser considerado mais forte e mais hábil, atribuindo-se à mulher a função de educar os filhos, ser submissa ao marido e organizar a casa, tendo um papel subsidiário na estrutura familiar. Vale ressaltar que essa diferença entre funções a serem assumidas por homem e mulher passou a ser questionada a partir de conquistas de direitos da figura feminina e de seu ingresso no mercado de trabalho, mas ainda persiste uma cultura que coloca o homem na condição de chefe de família, mais forte, privilegiado no contexto familiar, detentor da última palavra (MARCOS; MARIN, 2014); e a mulher, apesar de ter conquistado espaço no mercado de trabalho e na sociedade, continua sendo vista como a principal responsável pela organização da casa e pela educação dos filhos, ainda que tenha atribuições fora do ambiente doméstico análogas às dos homens. (FIORIN; PATIAS; DIAS, 2011). Ela também é, em regra, a que comparece às reuniões escolares, é chamada quando os filhos se comportam indevidamente e acaba recebendo também toda a culpa pelo eventual fracasso escolar deles.

Diante do ingresso da mulher no mercado de trabalho, outra problemática se destacou: a falta de tempo da mãe para se dedicar à educação dos filhos. Isso porque a figura masculina já estava ausente na maior parte do tempo, porque era o único provedor das necessidades da família. Agora, a mulher também deixa o lar para trabalhar e compor o orçamento familiar. Destarte, o tempo que pais e filhos passavam juntos se reduziu ao longo dos últimos anos e, devido às múltiplas atividades e aos recursos tecnológicos cada vez mais acessíveis, nem mesmo esse pequeno tempo comum entre eles tem sido aproveitado para um diálogo familiar. Relembramos o discurso da professora segundo o qual, diante da falta de tempo dos pais, motivada pela necessidade de ambos trabalharem fora de casa para oferecerem maior conforto à família, a criação das crianças tem ficado por conta de outras pessoas, como babás, vizinhos ou funcionários de instituições como creches e escolas de tempo integral. Esse constitui um problema para a escola hodierna, que, nessa perspectiva, acaba tendo de “criar” os infantes e impor os limites que não são impostos no ambiente doméstico. Conforme a docente, por não terem o tempo devido com as crianças, os pais acabam fazendo-lhes todas as vontades no escasso tempo em que passam juntos, por cansaço ou como uma forma de compensar o longo período em que permanecem fisicamente ausentes.

Pudemos identificar ainda, em todas as configurações de família apresentadas nos quadrinhos, a presença de uma única criança. Isso nos remete ao fato de que o número de filhos por família tem se reduzido ao longo das últimas décadas, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010). Remete-nos também a discursos generalistas quanto à formação de filhos únicos, que sugerem que estes fatalmente ficarão

mimados, egoístas e indisciplinados. Embora se trate de um preconceito, muitos tomam isso como verdade; portanto, a escola precisa rever as concepções que está tomando como verdadeiras, sendo necessário questionar alguns preconceitos reproduzidos em seu entorno.

Um fato que merece nota em nosso estudo é que, após o envio da imagem que compõe este trabalho e da concessão da entrevista, a professora nos enviou outra imagem com o objetivo de exemplificar e reafirmar o que havia dito na entrevista, em relação à negligência dos pais/responsáveis em relação à disciplina dos filhos. Na referida foto, havia uma criança de aproximadamente três anos rabiscando a parede de sua casa, com a anuência e admiração da mãe, que fotografou o momento. A criança estava tão dedicada à sua arte que nem notou que estava sendo fotografada. Embora a imagem não possa constar aqui, por não haver autorização e por questões éticas, chamou-nos a atenção, depois de descrita a fotografia, o questionamento proposto pela docente, a saber: “quando ela chegar à escola, quem poderá dizer que na parede não é lugar de escrever?”

Na escola, como em outras instituições, existem espaços propícios às diferentes manifestações: expressões oral, escrita, artística, entre outras. O quadro, por exemplo, é um lugar adequado para escrever, embora seja utilizado, em regra, pelo professor; a folha de papel também o é, já as paredes da escola não. O certo e o errado estão estabelecidos e, na maioria das vezes, de forma arbitrária. Os adultos, em sua maioria, já internalizaram essas noções, apesar de muitas vezes não saberem o motivo de as terem internalizado. Comumente tendem a obedecer, sem questionar, a determinadas regras e convenções pelo simples fato de que estão postas e porque foram instruídos pela família, pela escola ou por ambas, a segui-las, como um bom cidadão.

Kant (*apud* SIBILIA, 2012) refere-se à disciplina que leva à obediência como o principal objetivo da escola moderna, responsável por humanizar a animalidade do homem e submetê-lo ao império das leis. Entretanto, por não terem ainda noção desses limites, as crianças querem, por exemplo, escrever, pintar, brincar, fazer experiências, sem se importarem se o momento e o lugar são apropriados. A escola, por sua vez, espera que os adultos responsáveis por elas censurem as práticas que estejam em desacordo com o comportamento esperado, mesmo que não consigam explicar as motivações de a conduta ser repudiada, a fim de prepará-las para ingressar no ambiente escolar de modo menos perturbador possível.

Por existirem, no ambiente escolar, momentos e espaços bem definidos para fazer as atividades determinadas pelo professor, os comportamentos que não se enquadram nessas regras são repudiados. Na visão da docente entrevistada, o pai, a mãe, ou o responsável pela criança não coopera com a escola, quando permite que ela desenhe onde não deveria, em uma parede que deveria ficar limpa. Na escola, há regras definidas para que os pequenos aprendam a se comportar na sociedade, a não se insurgirem contra uma ordem estabelecida, e o tempo também é bem definido para atingir os objetivos de

socialização e controle: há horário para entrar na escola, para estudar, brincar, comer, dormir, se expressar artisticamente, entre outros. Consideramos alguns limites necessários para a convivência nesse ambiente, embora não devam ser tão rígidos a ponto de tolher a criatividade dos meninos e meninas. Entendemos que a educação contemporânea deve ter em vista a formação de um sujeito autônomo, capaz de criar, de refletir, de pensar e não apenas de obedecer.

Conforme Pastoriza e Pino (2015, p. 312), na escola e nas produções que ocorrem em seu interior:

> [...] Não apenas temos uma ação disciplinar sobre os corpos e seus movimentos ou atitudes; há uma ação, sim e também, no nível dos conhecimentos: regulando-os, organizando-os, selecionando-os, conforme mais necessário ao desenvolvimento desse poder disciplinar, dispondo-os temporariamente segundo regras específicas.

Assim, a escola não apenas busca disciplinar os corpos, as condutas e os movimentos da criança, mas também se dedica a organizar, selecionar e regular os conteúdos, fornecer subsídios para que as crianças não apenas se comportem de forma adequada, mas se submetam a uma sucessão pré-ordenada de conteúdos a serem vistos e de afazeres a serem cumpridos dentro de determinado tempo, em regra, delimitado por um sinal sonoro, sendo que: “[...] a cada surgimento do sinal, um novo período inicia e, com ele, se avança mais um pouco no planejamento que organizou, por uma série de outros conhecimentos, técnicas, saberes, procedimentos, alguns dos conhecimentos próprios a determinado momento da sala de aula” (PASTORIZA; PINO, 2015, p. 314).

Consoante Dussel e Caruso (2003), a pedagogia não se encarrega apenas do ensinar, mas também do educar, como algo bem mais abrangente. Por meio dela, busca-se moldar os sujeitos de acordo com os padrões instituídos na sociedade, aos modos de se portar e de viver esperados para a convivência. Nesse sentido:

> As crianças são educadas desde o seu primeiro dia de vida: tenta-se, por imposição, que obedeçam a um ritmo, que durmam à noite, que comam com certa periodicidade. Logo, vêm as proibições diante de situações perigosas, virá o controle das “necessidades”, devem também se acostumar a comer outros alimentos em determinadas horas do dia. A “educação” inclui preceitos em relação aos palavrões, à sexualidade, à ideologia, à maneira de viver, à compreensão e à crítica aos meios de comunicação, entre outras coisas. (DUSSEL; CARUSO, 2003, p.21)

Podemos notar que a instituição escolar tem ido além de seu papel de ensinar, assim como assume ou busca assumir os papéis que dizem ser negligenciados pela família, sob o pretexto de preparar os indivíduos para uma vida em sociedade. Contudo, voltamos a enfatizar o discurso da professora, que parece ecoar as angústias de muitos docentes, ao ponderar que as funções escolares tenham se ampliado com o tempo porque os pais já não conseguem disciplinar as crianças. Não sabendo o que fazer, a escola acaba vendo os pais

e responsáveis como inimigos, já que, em sua visão, dificultam o seu trabalho. Consoante Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 107):

> A relação entre família e escola estabeleceu, e ainda se mantém, a partir de situações vinculadas a algum tipo de problema e, desta forma, pouco contribui para que as duas instituições possam construir uma parceria baseada em fatores positivos e gratificantes relacionados ao aprendizado, desenvolvimento e sucesso dos alunos.
>
> Em virtude dessa marca no entrelaçamento entre a família e a escola, as posturas relacionadas a esta relação caracterizam-se por ser defensivas e acusativas, como se cada um buscasse se justificar e encontrar razões para a desarmonia que caracteriza tal relação.

Analisando o discurso da professora e o seu desenho, podemos dizer que a escola e os docentes tecem críticas aos pais e aos diversos modelos de família que "corrompem" essas crianças. Clama-se pela autoridade dos pais sobre os filhos, que, na visão de muitos, está se exaurindo, já que estes não mais respeitam aqueles. E essa falta de autoridade foi acentuada pela ausência cada vez maior dos pais tanto nos seus lares, como no ambiente escolar. Vale acrescentar a importância que esta instituição dá aos laços consanguíneos, o que pudemos perceber quando a docente atribui o problema da falta de disciplina ao fato de esses filhos estarem sob os cuidados de outras pessoas que não os pais. Os avós, apesar de serem ascendentes próximos, são vistos como ameaça para a criação dessas crianças, pois não conseguem dar uma educação adequada, tampouco se mostram capazes de ensinar a estas o temor reverencial aos mais velhos. Desse modo, consoante a docente entrevistada, se os pais, em casa, não ensinam a criança a respeitá-los, possivelmente ela não respeitará o professor.

A professora afirmou ainda que, em virtude de a família não estar desempenhando seu papel, a escola está tendo a função de educar a criança completamente, isto é, "suprir do zero" a sua educação, apagando os "vícios" trazidos de casa. Sob essa perspectiva, as crianças "problemáticas" terão a "má educação" fornecida pela família "desestruturada" apagada pela escola, sendo-lhe ensinados, além dos saberes comumente vistos na escola, valores como o respeito, a retidão e os bons costumes. De acordo com essa visão, praticamente não há nada de positivo no aluno oriundo dessas realidades antes de seu ingresso à escola, que assume a função de apagar suas experiências anteriores e prover-lhe de educação escolar.

Entretanto, a educação de crianças deve acontecer de forma colaborativa. A instituição escolar não deve assumir exclusivamente essa responsabilidade, mas conclamar outras instâncias para com ela cuidarem da educação desses sujeitos. Vale lembrar que a Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), em seu artigo 208, dispõe que a educação é dever da família e do Estado; e, para se tornar efetiva, precisa da colaboração da sociedade. Portanto, a escola deve chamar a família para participar de todo o processo educativo, e

não apenas dos momentos destinados à repreensão dos alunos. Outras instituições devem igualmente se responsabilizar pela educação dos infantes, constituindo, assim, um trabalho em rede que será benéfico para a formação dessas crianças e para toda a sociedade.

Como salientou a professora, a desestruturação familiar provocará não apenas problemas para a escola resolver, como conflitos emocionais geradores de problemas de aprendizagem. Esses conflitos farão com que os componentes dessa família tragam problemas para a sociedade, conforme afirmou a docente. Portanto, as ações a serem tomadas pela escola para vencer esse e outros desafios devem ser coletivas e concatenadas: em rede, não em ilha. A formação dos profissionais e essa abertura da escola para que outras instâncias participem podem constituir expedientes fundamentais para que a escola contemporânea consiga lidar com as questões deste tempo.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise da entrevista feita com a docente e do registro de imagem feita por ela, pudemos entender que a escola ainda não está sabendo lidar com determinados desafios contemporâneos. Consequentemente, entendemos necessária uma revisão das práticas escolares, a fim de que contemplem estratégias para o engajamento das famílias, quaisquer que sejam suas configurações. Embora não seja esta uma tarefa simples, a escola pode e deve tomar a iniciativa de estabelecer uma relação cooperativa com essas famílias e com outras instâncias da sociedade, para buscar soluções diante dos desafios da contemporaneidade.

Para enfrentar os desafios abordados neste texto, necessário nos parece que a escola utilize estratégias para se desvincular de preconceitos relacionados às diferentes constituições de família. Tratam-se de novas realidades coexistentes na sociedade, que não podem, nem devem ser evitadas. Incumbe à escola, em nossa percepção, tentar agregar essas diferenças em seu dia a dia, convidando as famílias, independentemente de como estas sejam compostas, para participar de seu cotidiano, de seus encontros, reuniões, projetos, entre outros eventos.

Quanto à problemática da indisciplina, entendemos que os professores devem pensá-la coletivamente, buscando meios para fazer com que os alunos se interessem pelas atividades escolares. Não podem apenas culpar o aluno e a sua condição familiar por um suposto fracasso escolar, mas precisam tentar alternativas para minimizar esse problema. Em nossa compreensão, discutir a indisciplina na escola não pressupõe impor a apassivação dos alunos, pois, uma das funções dessa instituição consiste em estimulá-los ao protagonismo, a pensar reflexivamente sobre os problemas e possíveis soluções, a agir ética e criticamente e não a serem meros reprodutores de conhecimentos científicos e cumpridores de regras.

Para enfrentar os desafios contemporâneos, destacamos, ainda, a importância da

formação continuada para os profissionais da educação, de momentos de reflexão sobre as práticas escolares. Devem esses momentos ter como objetivo levar à percepção da escola como um espaço receptivo às diferenças, propício ao diálogo entre pessoas e famílias que não são iguais entre si, mas que podem, juntas, fazer do ambiente escolar um lugar onde se operam mudanças, que trate de frustrações e de vitórias, de realidades e de perspectivas.

Enfim, a escola precisa estar atenta ao contexto em que atua, promovendo reflexões sobre as transformações sociais e os impactos destas sobre suas práticas. Logo, necessita constituir-se um espaço onde se pensa reflexiva e coletivamente soluções aos muitos desafios que atualmente lhe são impostos pela sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 18 jan. 2021.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula:** uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

FIORIN, Pascale Chechi; PATIAS, Naiana Dapieve; DIAS, Ana Cristina Garcia. Reflexões sobre a mulher contemporânea e a educação dos filhos. **Revista Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 24, n. 02, p. 121-132, jul/dez 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/2880. Acesso em: 18 jan. 2021.

GEDHIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. **4º CONFEP** – Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Londrina, 2009. Disponível em: http://www.univates.br/virtual/pluginfile.php/741256/mod_resource/content/0/evandroghedin.pdf. Acesso em: 18 set. 2016.

GOLDANI, Ana Maria. As famílias no Brasil Contemporâneo e o mito da desestruturação. **Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp**, Campinas, jan. 2005. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/119796/1/ppec_1681-1820-1-SM.pdf. Acesso em: 18 set. 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Vamos conhecer o Brasil**. Nosso povo. 2010. Disponível em: http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/nupcialidade-e-fecundidade.html. Acesso em: 18 set. 2016.

MARCOS, Suelen Cristiane; MARIN, Fátima Aparecida Dias Gomes. As novas configurações familiares e o ensino do que é família: desafio pressuposto para a educação de crianças pequenas. **11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. Culturas, políticas e práticas educacionais e suas relações com a pesquisa, Universidade Federal de São João Del Rei, out. 2014. Disponível em: http://www.anpedsudeste2014.com.br/trabalhos. Acesso em: 10 set. 2016.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NOVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46. Disponível em: http://www.univates.br/virtual/pluginfile.php/741255/mod_resource/content/0/NOVOA.pdf. Acesso em: 18 set. 2016.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, jan.-mai. 2010.

PASTORIZA, Bruno dos Santos; PINO, José Cláudio Del. Para falar de disciplina: Entre os muros da escola. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 1, p. 301-317, 2015.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

WIRTH, Noeme de Matos. As novas concepções da família contemporânea e o discurso religioso. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013.

CAPÍTULO 4

DEMOCRATIC MANAGEMENT IN CHILDHOOD EDUCATION: CHILDREN'S PARTICIPATION IN DAILY LIFE

Data de aceite: 01/03/2021
Data de submissão: 05/02/2021

Luciano Marcos Silva
Centro de Educação Infantil Lea Strachman Duchovni -Prefeitura Municipal de Campinas
Campinas- São Paulo
1694522874840457

Renata Porto Guidi das Neves
Centro de Educação Infantil Lea Strachman Duchovni -Prefeitura Municipal de Campinas
Campinas- São Paulo

Sonia Regina dos Santos Silva
Centro de Educação Infantil Lea Strachman Duchovni -Prefeitura Municipal de Campinas
Campinas- São Paulo

Vandira Borges de Carvalho
Centro de Educação Infantil Lea Strachman Duchovni -Prefeitura Municipal de Campinas
Campinas -São Paulo

RESUMO: Quando falamos de gestão democrática logo nos vem à cabeça a ideia de uma gestão escolar composta pelos diferentes gestores, seja num sentido mais amplo, como a secretaria de educação, ou num sentido micro, ligado diretamente à escola. Este projeto sugere um outro olhar no tocante à gestão democrática, um olhar para o exercício da democracia no trabalho cotidiano com as crianças da Educação Infantil.

PALAVRAS - CHAVE: projeto, gestão democrática, educação infantil.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO COTIDIANO

ABSTRACT: When we talk about democratic management, the idea of school management composed by different managers comes to mind, whether in a broader sense, such as the education department, or in a micro sense, directly linked to the school. This project suggests another view regarding democratic management, a look at the exercise of democracy in daily work with children in early childhood education.

KEYWORDS: project, democratic management, early childhood education.

1 I INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização Histórica e Objetivos do trabalho

A história da infância sempre esteve ligada à marginalização da figura infantil, seja essa, social, cultural, econômica, educacional, entre outras. A criança "era" tratada como um ser a ser integrado no mundo somente no período da pós-infância.

Ao longo dos anos, o tratamento da infância evoluiu e continua em constante evolução, sendo o tratamento digno e respeitoso visto ainda hoje por muitos adultos como algo concedido à criança e não como seu legítimo direito enquanto ser humano. Ante a dificuldade

das crianças pequenas de exigirem ou conquistarem seus direitos, próprias de sua fase de desenvolvimento, a sensibilidade do adulto que com estas se relaciona continua a ser elemento fundamental para uma relação de maior equilíbrio.

Neste contexto, a Educação Infantil tem um papel muito importante na construção de um projeto formativo global de educação, que valorize a condição da criança enquanto ser humano e sujeito de direitos e promova sua autonomia e participação democrática.

Salientamos que o sentido formativo não visa antecipar os conteúdos instrucionais do Ensino Fundamental.

O desafio da proposta constitui-se na seguinte questão: como envolver os diferentes atores da Educação Infantil (educadores, familiares e crianças), em um projeto educativo que vise à libertação das crianças?

Como estabelecer um acordo, uma convergência de ideias, uma co-construção entre estes diferentes atores?

Sem pretensões de oferecer respostas prontas e acabadas sobre o assunto em questão, entendemos que uma alternativa seja proporcionar práticas pedagógicas dialógicas, promovendo o exercício da participação infantil, evitando a passividade e previsibilidade em nossas práticas e priorizando a tomada de decisões no coletivo, o qual necessariamente inclui as crianças.

Práticas pedagógicas que priorizem a troca de ideias, as discussões, os debates. Um olhar que valorize as indagações, as perguntas...

Que nosso cotidiano seja composto de momentos alegres, que vislumbrem a emancipação e principalmente a irradiação da cultura popular.

Para conseguirmos vivenciar essas práticas, é indispensável a conscientização dos profissionais da Educação Infantil acerca da importância da democracia como recurso fundamental no trato com as crianças e seus familiares.

Precisamos criar vínculos de relação, que priorizem a cordialidade, a proximidade, a originalidade e a quebra da formalidade, sem a necessidade de se "impor", mantendo sempre a estabilidade dos contatos.

É indispensável para isso que nos vejamos como bem mais que meros cumpridores de uma jornada de trabalho, assumindo as responsabilidades legais de educadores/ servidores de escola pública.

Outras necessidades que também entendemos essenciais para consecução do projeto de gestão democrática na educação infantil são: a adequação do módulo de crianças por educador na rede municipal de Campinas, organização de espaços educativos que sejam belos e acolhedores e a disponibilização de maior número de recursos materiais para as escolas do munícipio, a saber: ambientes adequados à temperatura do dia, com conforto acústico e luminosidade adequada e principalmente que sejam livres de animais peçonhentos.

Enxergamos ainda como necessária a efetivação de um plano de carreira docente

no município e o reenquadramento dos monitores e agentes da educação infantil, os quais atualmente não compõem oficialmente os quadros da Educação de Campinas.

Salientamos que ao colocarmos em prática esse projeto pedagógico democrático e emancipatório, terminamos por incomodar muitos profissionais da unidade educacional e recebemos críticas de uma direita conservadora da educação, embora nosso projeto esteja de acordo com o projeto político pedagógico de nossa unidade educacional.

2 I O PROJETO

O projeto iniciou-se em fevereiro de 2019 e é desenvolvido no agrupamento AGIIB do Centro Municipal de Educação Infantil Lea Strachman Duchovni, localizado no Jardim Santa Rosa, na cidade de Campinas, Estado de São Paulo. O agrupamento possui 28 crianças matriculadas, com idades entre 2 e 4 anos.

2.2 Falando um pouco sobre as crianças

Para iniciar o projeto foram coletados pelos educadores e familiares os saberes que as crianças apresentam, tais como: comunicação através do choro, risos, olhares, falas... movimentação através da caminhada, corrida...despertar da atenção dos adultos através do silêncio, pedidos, gestos...

São 28 (vinte e oito) crianças matriculadas e que precisam da nossa atenção de modo quase integral, auxiliando-as na realização de todas as suas necessidades básicas.

São crianças ativas e que interagem com todos os ambientes da creche, entre adultos/criança e criança/criança. Os maiores ajudam os menores em ações como pegar a chupeta que veio a cair, fazer um carinho quando o amigo está chorando, acompanhar até o bebedouro, guardar as mochilas. Estão sempre sendo motivadas e estimuladas em vários sentidos.

As aprendizagens são espontâneas e provocadas e podemos percebê-las no cotidiano, a partir de ações como: começar a andar, comer sozinhos, folhear um livro, pegar um lápis, entre outras. As crianças estão sempre em movimento e buscando a cada dia um novo desafio.

Procuramos também nos orientar pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o qual preconiza que o cuidado é algo indissociável do processo educativo.

Contamos com o apoio e participação das famílias no diálogo e na escuta cotidiana das crianças.

O respeito e a valorização das formas de organização familiar são vistos pelo grupo como importantes para o desenvolvimento de um bom trabalho na unidade.

3 | METODOLOGIA DE TRABALHO COTIDIANO

Fizemos a opção por manter a organização do dia a dia a partir das respostas das seguintes perguntas: O que faremos? Onde faremos? Quando faremos? Por que faremos?

As três primeiras questões serão apresentadas no decorrer deste texto e a última foi fruto das discussões das reuniões de setor que foram realizadas quinzenalmente.

Procuramos nos basear em autores como Vergara, o qual preconiza que:

> "A metodologia deve permitir ou facilitar que a criança seja autora da própria aprendizagem. Também deve ser ativa, de modo que a aprendizagem gire em torno dos interesses e destrezas das crianças, permitindo que elas planejem, experimentem, solucionem problemas, pratiquem conceituações e avaliem. Deve ainda possibilitar o trabalho coletivo, participativo e cooperativo entre crianças, entre crianças e adultos, com crianças de outros níveis, com suas famílias e com agentes educativos de sua comunidade local." (Vergara,2011, p.7)

Salientamos que os documentos oficiais (legislação, diretrizes curriculares, currículo em construção entre outros) também serviram de embasamento para a elaboração desta proposta, a qual busca:

> "Por meio de uma didática colaborativa, dialógica e problematizadora, uma didática que promova interações com os muitos universos culturais dos diferentes sujeitos aprendizes; que exercite a linguagem nas suas múltiplas manifestações e que fortaleça a ação e o pensamento crítico e autônomo." (FARIAS, p.50,2011)

Pensamos em vários momentos de acolhimento durante o dia, os quais serão descritos a seguir, dando uma ideia do que foi e ainda é o cotidiano das crianças no ambiente educativo em que estão inseridas a partir da implantação do projeto de gestão democrática em sala de aula.

As crianças são acolhidas com uma vasta programação musical, que conta com músicas nacionais e oriundas de outros países e culturas, bem como com um brinquedo escolhido anteriormente por uma das crianças do agrupamento, iniciando o processo de grupalização.

Após o acolhimento de todas as crianças nos sentamos no chão, preferencialmente em círculo, dado que essa forma facilita a visualização mútua, e iniciamos nosso processo de organização das atividades do dia. Apresentamos os espaços a serem frequentados durante o período a partir de fotografias dos locais, estimulando a participação das crianças no reconhecimento das imagens.

Encerrando a primeira alimentação da manhã as crianças retornam para sua sala de referência, iniciando-se as atividades provocativas. Há ainda atividades provocativas quinzenais organizadas pelos educadores e escolhidas pelas crianças, segundo o seguinte calendário:

Segunda-feira
• **Construção com sucatas** • **Desenvolvendo uma história**
Terça-feira
• **Circuito de atividades** • **Dia temático**

Quarta-feira
• **Riscadores e bases diversas** • **Brincadeiras diversas**

Quinta-feira
• **Alimentação saudável** • **Aprendendo na rua**

Sexta-feira
• **Integração entre as turmas do Centro de Educação Infantil**

Após este momento de atividades provocativas as crianças são convidadas a explorarem os ambientes externos da creche.

Entendemos que as crianças devem ocupar/explorar todos os espaços da unidade, acompanhadas por educadores para orientá-las a explorar com segurança o ambiente.

Desse modo

> “a criança não é abandonada à sua própria capacidade de descoberta geralmente isolada, mas se pretende pôr em marcha um processo de diálogo desta com a realidade, apoiado na busca compartilhada com os companheiros e com os adultos, sempre e quando esses apoios sejam provisórios e desapareçam progressivamente, permitindo que a criança assuma o controle de sua atividade.” (Gomez,p.58,1998)

Acreditamos também que não basta sair com as crianças e ficarmos apenas observando/acompanhando-as nos diferentes espaços, uma vez que, conforme

> "A função do professor/a será facilitar o surgimento do contexto de compreensão comum e trazer instrumentos procedentes da ciência, do pensamento e das artes para enriquecer esse espaço de conhecimento compartilhado, mas nunca substituir o processo de construção dialética desse espaço, impondo suas próprias ou cerceando as possibilidades de negociação aberta de todos e cada um dos elementos que compõem o contexto de compreensão comum." (Gomez, p.65, 1998)

Para encerrar a acolhida do período matutino na área externa, as crianças se responsabilizam pelo recolhimento dos brinquedos com acompanhamento e auxílio dos educadores e em seguida são convidadas a participarem do momento da história contada pelos educadores, criando assim o hábito de leitura e acalmando a agitação das atividades livres. Afinal,

> "Ao ler com os ouvidos, a criança não apenas se experimenta na interação, na interlocução, no discurso escrito organizado, com suas modulações prosódicas próprias, como também aprende a voz escrita, aprende a sintaxe escrita e aprende as palavras escritas."(Brito,17, in FARIA 2.012)

Encerrado o momento de contação de histórias, dá-se a troca de fraldas das que ainda necessitem, seguida do acolhimento no refeitório para o almoço.

A princípio, as crianças recebiam a alimentação no refeitório como todas as demais da escola, ou seja, pratos feitos de modo mais ou menos uniformizado. Com a implantação do projeto de gestão democrática no agrupamento, as crianças foram estimuladas a realizarem o autosservimento de cada um dos alimentos do almoço, retirando eventuais restos do prato antes de devolvê-lo para a cozinha. Essa nova prática oportuniza a cada criança a possibilidade de fazer suas escolhas, responsabilizando-se pelos utensílios coletivos. A prática do autosservimento engloba a noção de que

> "Mais do que nutrir o organismo para garantir saúde e bem estar, a alimentação também é uma questão de cuidado, autonomia, cultura e socialização." (MARANGON,2011 p.40)

Enquanto as crianças almoçam um educador fica na sala e prepara um espaço aconchegante para o acolhimento do momento de higiene bucal e descanso, tendo como parâmetro que

> "O ambiente para o sono deve ser aconchegante, livre de ruídos externos. A luminosidade deve permitir escurecer um pouco a sala, mas não deixá-la demasiadamente escura para que a criança diferencie o sono noturno do diurno." (AMARAL,2011, p.31)

Algumas crianças dormem mais e outras muito pouco, sendo assim organizado na sala um espaço para acolher e aconchegar quem está acordando e também garantir o sono

dos que sentem esta necessidade.

Após o momento de descanso as crianças são convidadas a mudarem de espaço para um novo desafio.

> "O desafio da educação infantil está exatamente em, ao invés de se preocupar com ensinar as letras, numa pedagogia reducionista, construir as bases para que as crianças possam participar criticamente da cultura escrita, conviver com essa organização do discurso escrito e experimentar de diferentes formas os modos de pensar escrito" (Brito,15, in FARIA)

Retornam à área externa para dar continuidade à exploração dos espaços, brincando livremente, criando suas regras e até seus próprios brinquedos.

O adulto, neste momento, mais uma vez, será não somente um observador/mediador de conflitos, como também um participante da brincadeira.

> ".... assim, mediante a troca simbólica com o adulto, a criança pode ir realizando tarefas e resolvendo problemas que por si mesma seria incapaz de realizar, mas que vão criando condições para um processo paulatino, mas progressivo, de assunção de competências.
>
> Este é o espaço adequado para a instrução, a área flexível de desenvolvimento proximal na qual a criança progride incorporando competências que paulatinamente vai controlando de forma autônoma ao assumir parte das tarefas que antes só podia desenvolver com a ajuda do adulto"(Gomez, p.55, 1998)

Em seguida, as crianças retornam para a sala, havendo uma programação sequencial nos mesmos moldes e com os mesmos propósitos das ocorridas no período matutino, sendo finalizadas as atividades com a chegada dos familiares para buscá-las.

4 | DEMAIS PROJETOS DESENVOLVIDOS AO LONGO DO ANO

Passeios externos ao âmbito escolar, incluindo as adjacências da unidade.

Família e escola, juntas em busca de um bem comum.

5 | DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA

Carta de intenções pedagógicas, planejamentos mensais/semanais, registros sobre as crianças, registro das famílias sobre o projeto pedagógico e sobre as crianças, registros fotográfico/vídeos e registros escritos do dia.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Marlene F. Mariano, Ligis Perez Paschoal e Rosa Virginia Pantoni. Momentos de sono e descanso no currículo da educação infantil. In: revista Pátio Educação Infantil. FNDE, ano IX Janeiro/ março 2011

BRITO, Luiz Percival Leme in, "O mundo da escrita no universo da pequena infância"/Ana Lúcia Goulart de Faria, Suely Amaral Mello (orgs) . -3. Ed. Ver. Ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2.012. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 93)

FARIAS, Isabel Maria Sabino de...[et.al.].Didática e docência: aprendendo profissão.3.ed

GOMEZ, A.I. Pérez in, "Compreender e transformar o ensino"/ Sacristan , J. Gimeno, 4.ed, Artmed,1998

HAETINGER, Max G. O universo criativo da criança na educação. Porto Alegre. Criar, 2.005

MARANGON, Cristiane. Alimento para a vida. In: revista Pátio Educação Infantil. FNDE, ano IX Janeiro/ março 2011

VERGARA, Ofelia Reveco. A qualidade como base para o bem-estar das crianças. In: revista Pátio Educação Infantil. FNDE, ano IX Janeiro/março 2011

CAPÍTULO 5

AFROLETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS

Data de aceite: 01/03/2021
Data de submissão: 28/01/2021

Amanda Fernandes Brito
SEDUC-MT
Cuiabá – Mato Grosso
http://lattes.cnpq.br/3282196054086794

Cláudio Arruda Martins Brito
Faculdade Unileste
Cuiabá – Mato Grosso
https://orcid.org/0000-0002-7509-9856

RESUMO: O racismo é um tema que está na sociedade. Mas, por muito tempo, esteve fora das escolas. Com o advento da lei 10.639/03 e sua posterior alteração, através da 11.645/2008, o ensino das relações raciais tornou-se obrigatório no currículo escolar. Assim, a introdução da temática africanidade na prática pedagógica escolar dos anos iniciais, possibilita o reconhecimento e a valorização das pessoas negras na sociedade brasileira. Ademais, o surgimento de autores (as) negros (as), contribui para o acesso a uma produção literária não canônica, cria novas representações dos povos negro e estimula a discussão sobre questões raciais durante o ensino da literatura africana e afro-brasileira. Nessa perspectiva, o presente ensaio, pretende analisar e discutir a importância do afroletramento no combate ao racismo interseccional nos anos iniciais, por meio da literatura infantil. Desta maneira, entende-se que a utilização de obras literárias infantis com temáticas afrocentradas permite o empoderamento e a emancipação de grupos historicamente subalternizados, incluindo as meninas negras. E também, favorece a quebra dos estereótipos racistas.

PALAVRAS - CHAVE: Afroletramento; Literatura; Anos iniciais.

AFROLETRAMENTO IN THE INITIAL YEARS

ABSTRACT: Racism is a topic that is in society. But for a long time, he was out of schools. With the advent of Law 10.639 / 03 and its subsequent amendment, through 11.645 / 2008, the teaching of race relations became mandatory in the school curriculum. Thus, the introduction of the Africanity theme in school pedagogical practice in the early years, allows the recognition and appreciation of black people in Brazilian society. Furthermore, the rise of black authors contributes to access to a non-canonical literary production, creates new representations of black people and encourages discussion on racial issues during the teaching of African and Afro-Brazilian literature. In this perspective, this essay aims to analyze and discuss the importance of African literacy in combating intersectional racism in the early years, through children's literature. In this way, it is understood that the use of children's literary works with Afrocentric themes allows the empowerment and emancipation of historically subordinated groups, including black girls. It also favors the breaking of racist stereotypes.

KEYWORDS: Aphroletraction; Literature; Initial years.

1 I INTRODUÇÃO

A partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas sobre História da África no Mestrado Profissional em História (ProfHistória), assim como por respeito à epistemologia feminista de Djamila Ribeiro[1], convém explicitar neste trabalho, nosso posicionamento específico na sociedade brasileira. Pois, é deste lugar particularizado e corporificado que compreendemos a realidade ao nosso entorno e, consequentemente, produzimos este conhecimento: mulher branca e homem branco.

Desta forma, dependemos da consciência da nossa posição particular, enquanto mulher e homem, cisgêneros, professores e brancos, para refletir e discutir sobre a situação racial brasileira com base em experiências nas quais desconhecemos, seja em razão da nossa opressão ou dos nossos privilégios. Contudo, a nossa subjetividade múltipla, contraditória e em pleno processo, impedem que as características descritas anteriormente nos limitem. Pelo contrário, ao entender nosso lugar social, isso nos permite adotar uma postura crítica e ética para que a partir dessa posição, possamos contribuir para uma sociedade menos desigual. Isso porque:

> Quando demarcamos a localização de onde falamos nos despimos da ideia de que falamos em nome daquele grupo social específico, e sim sobre aquele grupo a partir do lugar onde estou; e, se nesse momento, o atravessamento dos marcadores sociais me coloca em um lugar socialmente privilegiado, posso utilizar desse pretenso privilégio para lutar contra determinadas opressões (Assis, 2019, p. 47).

Entretanto, nossos privilégios oprimem e nossa posição social não significam nada, se não utilizarmos essas estratégias para romper com as estruturas de poder que organizam a sociedade hierarquicamente em gênero, raça, classe, orientação social, entre outras. Desta maneira, o feminismo interseccional cunhado por Kinberlé Crenshaw[2], nos enseja vislumbrar com clareza a pluralidade e a desigualdade dos modos de experimentar a realidade considerando a dinamicidade e complexidade do cruzamento das relações sociais que configuram marcas específicas de opressão. Pois, segundo Crenshaw (2002):

> A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177)

---

1 RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017. O livro integra uma coleção mais ampla, denominada “Feminismos Plurais”.

2 CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: **Revista Estudos Feministas**, 2002, vol.10, n.1, p.171-188.

Assim, dependendo do lugar social que a mulher ocupa, o gênero é vivenciado de maneira diferente. Isso porque, as mulheres negras e de classes populares, devido a vários fatores de opressão e exclusão, possuem desafios adicionais para o acesso aos direitos sociais e políticos. A exemplo disto, as mulheres negras representam os maiores índices de vítimas de assassinato, são as que mais sofrem violência doméstica e as que recebem menores salários. E ainda vivenciam diferentes situações de exploração corporal, evidenciadas na letra da música de Elza Soares: "a carne mais barata do mercado é a carne negra". Deste modo, o combate aos preconceitos raciais e discriminações de gênero, envolve reconhecer os desdobramentos dessa interseção e de como a mesma afeta a vida das mulheres negras.

Logicamente, torna-se importante abordar questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade nas escolas. Principalmente porque no cenário sociopolítico brasileiro de 2020, pautas relacionadas aos Direitos Humanos e Educação vem sendo ameaçadas por grupos radicais e extremistas que tentam minar as políticas públicas de reparação histórica pelos crimes cometidos ao povo negro, bem como desejam implementar uma falsa educação escolar neutra. Por conseguinte, debater formas de erradicar o racismo em nossa sociedade, pode e deve começar na escola.

Acertadamente, citou a ativista e filósofa Angela Davis " Numa sociedade racista, não basta não ser racista é preciso ser antirracista". E isto significa atuar como agente de mudança, procurando idealizar medidas para o enfretamento estrutural e institucional ao racismo. Ainda Rüsen (2006 apud Borges 2019), sublinha que a dimensão prática do conhecimento histórico, resulta na construção de identidades e na tomada de posicionamento perante problemas que exigem algum tipo de orientação baseada na experiência e na interpretação do tempo. Por isso, em razão do nosso compromisso ético-político, enquanto professores de História e cidadãos conscientes, pretendemos abordar neste ensaio, estratégias pedagógicas para romper com a exclusão de pessoas negras, em destaque as mulheres negras, devido as opressões interseccionais presentes na sociedade brasileira.

A escola então, se apresenta como um espaço privilegiado para a promoção de uma educação antirracista, em consonância com propósitos das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Nesse contexto, práticas pedagógicas conscientes e inclusivas podem desnaturalizar os estereótipos e ideologias preconceituosas e racistas (Souza e Dias, 2017), responsáveis pela manutenção/reprodução/criação de desigualdades e violências contra pessoas que não atendem aos modelos hegemônicos e que, por esse motivo ficam marginalizados na sociedade.

Nada obstante, reforçar a luta contra o racismo significa posicionar a população negra como agente da transformação da realidade vivida. Dessarte, a afrocentricidade[3]

3 "A afrocentricidade é uma proposta teórica do professor Molefi Kete Asante (1980), idealizador e diretor do primeiro programa de Doutorado de estudos Africanos criado na Universidade de Temple, em Filadélfia, no final da década de 1980. Como referência teórica explicitada na qualidade de paradigma, a afrocentricidade vem sendo elaborada em grande parte por estudiosos oriundos da diáspora de fala inglesa. Mas, como linha de pesquisa e reflexão, dá conti-

adentra nas escolas como proposta epistemológica, pois isso contribui para que os (as) alunos (as) se reconheçam na produção histórica e cultural do país (Nascimento, 2009). Portanto:

> Enriquecer o debate intelectual, a produção acadêmica, as práticas pedagógicas e dialogar com toda a sociedade brasileira com o firme propósito de estabelecer topologias epistêmicas que reinventem, reconstruam e ressignifiquem os lugares, as narrativas, os saberes e, sobretudo, redefinir os critérios que estabelecem a legitimidade de determinadas práticas e dinâmicas intelectuais como inválidas e outras, válidas. Se as referências africanas ainda estão pouco disponíveis e marginalizadas, um diálogo despido de ideias estereotipadas a respeito da afrocentricidade pode ser muito fértil para colocar pesquisas afrocentristas à serviço de várias estratégias no campo da educação em favor da diversidade étnica e racial (NOGUERA, 2010, p. 14)

Existe, logo, a necessidade de repensar a educação sob a perspectiva afrocentrada. Por isso, a adoção do afroletramento[4] nas escolas, propicia o empoderamento e a valorização das pessoas negras (Vieira, 2020), em especial à mulher negra. Por conseguinte, Mendonça (2020) assinala que intervenções pedagógicas envolvendo práticas afroletradas corroboram com a formação de crianças (negras e não negras) para um novo olhar sobre as relações étnico-raciais. Nesse sentido, o ensino da cultura africana e afro-brasileira por meio da literatura infanto-juvenil oportuniza ao (à) aluno (a) participar de práticas de linguagem voltadas a construção de uma identidade racial positiva (Alves, 2018).

Ademais, a ressignificação das práticas pedagógicas, contribuem para a formação de leitores críticos e conscientes acerca da contribuição do povo negro na História do Brasil (Souza e Dias, 2017). De acordo com Mendonça 2020, a prática do uso da literatura afro-brasileira:

> Permite aos seus leitores reflexões de aceitação e respeito de/por si e por/pelo outro, uma vez que se identificando, o leitor constrói sua imagem social, e identificando o outro a consciência de pluralidade se estabelece, desenvolvendo no indivíduo a concepção de respeito e liberdade. O uso do meio literário permite ao seu interlocutor considerar realidades até então inexistentes para ele, facilitando a construção de uma educação libertária e não preconceituosa (Mendonça, p. 56, 2020).

---

nuidade a uma longa tradição que costuma chamar de abordagem afrocentrada, desenvolvida desde o século XIX por autores que não lhe atribuíam esse nome. A obra de maior fôlego e consistência nessa linha é a do cientista e intelectual senegalês Cheikh Anta Diop. Embora sua obra constitua referência básica da Afrocentricidade, Diop não trabalhava com esse conceito. A proposta como orientação epistemologia explícita, foi idealizada por Molefi K. Asante no seu livro Afrocentricity: the theory of social change (Afrocentricidade: a teoria da mudança social, 1980) e passou a ser amplamente divulgada após a morte de Diop, em 1986. " (NASCIMENTO, E.L.: 2009: p. 29)

4 O afroletramento, é umas das diversas práticas de letramento (STREET, 2006). Nesse sentido, letramento é pensado aqui na perspectiva de Magda Soares (2003), que afirma "Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Assim, afroletrar é usar elementos ligados a cultura afro, para o letramento e para a alfabetização. É ensinar desde a educação infantil a importância da cultura africana e também a indígena para o desenvolvimento do nosso país. Afroletrar é fazer as crianças negras e pardas a terem orgulho da sua cor, do seu cabelo, do seu nariz, da sua cultura, da sua religiosidade (Vieira, 2020).

Assim, a imagem negativa da mulher negra, construída histórica e socialmente, pode ser descontruída a partir do trabalho com obras literárias no espaço escolar. Incentivando os (as) estudantes sentirem orgulho de sua ascendência, de sua cor, bem como despertar o desejo de pertencimento (Alves, 2018), aumentando ainda a autoestima dos afrodescendentes. Em vista disso, este ensaio, pretende analisar e discutir a importância do afroletramento no combate ao racismo interseccional nos anos iniciais, por meio da literatura infantil.

2 l AFROLETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS

> "A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para 'ninar os da casa grande' e sim para incomodá-los em seus sonos injustos. "
>
> Conceição Evaristo

A História brasileira, durante muito tempo, esteve baseada no colonialismo, patriarcalismo e escravismo. E isto, gerou uma produção científica que examinava a trajetória da sociedade brasileira sob a concepção eurocêntrica. Assim, essa historiografia oriunda de uma abordagem eurocêntrica, tentou apagar dos currículos escolares a importância da África e a contribuição histórica dos povos africanos na formação da sociedade brasileira. Logo, as narrativas históricas presentes nos livros didáticos, invisibilizou a história e a cultura dos africanos e afrodescendentes (Silva, 2018), bem como destituíram o valor e o lugar de existência das pessoas negras. Dessa maneira, as pessoas negras foram descentradas de sua própria história pela supremacia branca.

A escritora nigeriana Chimamanda Adiche (2009), entretanto, desperta atenção para os perigos da história única[5]. Segundo a autora é assim que se cria uma única história:

> Mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que ele se tornará. É impossível falar sobre única história sem falar sobre poder [...] Como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo realmente depende do poder. Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que se você quer destituir uma pessoa, o jeito mais simples é contar sua história, e começar com "em segundo lugar". Comece uma história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente [...] Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. (ADICHIE, 2009)

5 Pegar toda a complexidade de uma pessoa e de seu contexto e reduzi-los a um só aspecto é o que Chimamanda chama de o perigo da história única.

Todavia, desmistificar a ideologia hegemônica das classes dominantes que desconhece e silencia a história e a cultura dos grupos étnicos-raciais marginalizados, inclui:

> Conhecer para entender, respeitar e integrar, aceitando as contribuições das diversas culturas, oriundas das várias matrizes culturais presentes na sociedade brasileira, deve ser o objetivo específico da introdução nos currículos do tema transversal Pluralidade Cultural e Educação, que considero universal, pela sua abrangência e importância social (Silva, p.21, 2018).

Nesse sentido, é de suma relevância incluir a educação para as relações étnico-raciais nas escolas. Pois, "[...] o campo da educação, chamado de "educação das relações étnico-raciais", dialoga com a noção de raça, etnia, preconceito, discriminação e racismo" (GONÇALVES e RIBEIRO, 2014, p.11). Por isso, no espaço escolar, as práticas pedagógicas dos (as) professores (as), propiciam situações de superação racial e valorização da cultura, história e religião da comunidade africana e afrodescendente. Porquanto é dever da escola, segundo Munanga (2004):

> Ensinar aos alunos as contribuições dos diferentes grupos culturais na construção da identidade nacional; mudar o currículo e a instrução básica, refletindo as perspectivas e as experiências dos diversos grupos culturais, étnicos, raciais e sociais; realçar a convivência harmoniosa dos diferentes grupos culturais; o respeito e a aceitação dos grupos específicos na sociedade; - enfoque sobre a redução dos preconceitos e a busca da igualdade de oportunidades educacionais e de justiça social para todos, enfoque social que estimule o pensamento analítico e crítico centrado na redistribuição do poder, da riqueza e dos outros recursos da sociedade entre os grupos (MUNANGA, 2004, p. 5).

Por conseguinte, é preciso relocar os "lugares africanos" e evidenciar os homens negros e as mulheres negras protagonistas nos diversos processos de produção de conhecimento. Conforme citado na epígrafe por Evaristo, a "escrevivência" africana, o lugar de onde se fazem as novas narrativas, deve "incomodar" a lógica eurocêntrica, porque, se não tivermos esse compromisso, isto não se modificará jamais. Destarte, a Afrocentricidade oferece ao povo negro um entendimento próprio de mundo, colocando as pessoas negras no centro do discurso, não mais como margem. Porém, Asante adverte que a Afrocentricidade não é a versão negra do eurocentrismo, pois nesta concepção há uma supremacia branca [...]" (ASANTE, 1991, p. 170). E na interculturalidade: "diferentemente do eurocentrismo, a afrocentricidade condena a valorização etnocêntrica às custas da degradação das perspectivas dos outros grupos" (ASANTE, 1991, p. 171).

Ademais, superar o racismo na escola, depende do trabalho de professores (as) comprometidos com uma educação antirracista, por meio da qual, conseguem:

> [...] desmistificar os valores particulares que os currículos escolares muitas vezes tentam tornar gerais e hegemônicos. Sendo, que os professores (as) comprometidos com a formação cidadã têm condições didático pedagógicas de "[...] combater com eficácias a forma estereotipada e preconceituosa com que os afrobrasileiros são enfocados nos livros didáticos: na maioria das vezes, aparecem como e enquanto escravizados" (SISS; BARRETO, 2014, p.54).

A partir desse entendimento, ressignificar a prática pedagógica escolar mostra-se basilar para que seja possível desconstruir os estereótipos racistas e desnaturalizar o lugar de invisibilidade das pessoas negras. Mas, se as crianças pertencem ao futuro, e ensajamos um país sem desigualdades raciais, como educar crianças brancas antirracistas e crianças negras conscientes de sua história e cultura? Assim, neste ensaio, a resposta a esta pergunta encontra-se no ensino afrocentrado, cujas abordagens propiciam ao (a) aluno (a) ler historicamente o mundo, compreendendo o contexto sócio histórico no qual estão inseridos. Isso acorda com Freire (1989, p. 9), onde "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", ou seja, as pessoas já nascem com a capacidade inerente de ler e interpretar o mundo que vivenciam e em que vivem. O ato de ler assegura a capacidade de dialogar com esse mundo, transformando-o e aprendendo a argumentar essa transformação com criticidade.

Com o advento de pesquisadores (as) e escritores (as) negros (as), os paradigmas de construção do conhecimento estão sendo transformados, favorecendo o surgimento de historiografias que se contrapõem a escrita tradicional e que evidenciam o povo negro, inclusive a mulher negra. Assim, os livros de literatura vêm expandindo o conhecimento sobre a África e a diáspora africana, permitindo que as pessoas negras conheçam suas raízes e adquiram um sentimento de pertencimento racial. E, o encontro com essa origem, portanto, se faz uma oportunidade ímpar para romper com os estereótipos racistas e fortalecer as discussões antirracistas e sexistas. Pois, conforme Silva (2005):

> A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto-rejeição e a baixa auto-estima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado (Silva, 2005, p. 24)

Sendo assim, Mônica Lima afirma que não há como recuperar a africanidade sem conhecer a própria história da África. Ao mesmo tempo, é necessário:

> Despir-nos dos preconceitos etnocêntricos (olhar um povo ou etnia com valores de outro) a África como lugar atrasado, inculto, selvagem – e deixar de ou supervalorizar o papel de vítima- do tráfico, do capitalismo, do neocolonialismo, atitude que alimenta sentimentos de impotência e incapacidade (LIMA, 2004, p. 85).

Ianni (2011, p. 77) explana a literatura negra como:

> [...] um imaginário que se forma, articula e transforma no curso do tempo. Não surge de um momento para outro, nem é autônoma desde o primeiro instante. Sua história está assinalada por autores, obras, temas, invenções literárias. É um imaginário que se articula aqui e ali, conforme o diálogo de autores, obras, temas e invenções literárias. É um movimento, um devir, no sentido de que se forma e transforma. Aos poucos, por dentro e por fora da literatura brasileira, surge a literatura negra, como um todo com perfil próprio, um sistema significativo.

Nesse sentido, a literatura permite-nos pensar outra História. A História dos povos oriundos do continente africano, que por muitos anos, foi omitida no espaço escolar. Assim, surge uma História Nova da África. Onde o protagonismo historiográfico encontra-se nos povos oprimidos, ressaltado suas contribuições para a história do povo brasileiro. Segundo Silva (2010):

> [...] uma literatura com proposta de representação do negro, que rompa com esses lugares de saber, possa trazer imagens enriquecedoras, pois a beleza das imagens e o negro como protagonista são exemplos favoráveis à construção de uma identidade e uma autoestima. Isto pode desenvolver um orgulho, nos negros, de serem quem são, de sua história, de sua cultura. [...] Investir na construção de uma identidade significa abrir caminho para a revolução no jeito de pensar da sociedade contemporânea, pois os educandos de hoje serão a sociedade de amanhã. A literatura, nesse ínterim, pode ser um espaço de problematização do movimento ocorrido em nossa sociedade (SILVA, 2010, p.35).

O afroletramento, surge então, estrategicamente neste trabalho, como uma forma de ensinar história e cultura africana e afro-brasileira via literatura infantil para os (as) aprendentes dos anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com Borges (2019), essa prática pedagógica se contrapõe ao pensamento ocidental(izado) de que não se pode produzir teoria, filosofia ou arte fora dos padrões epistemológicos e estéticos eurocentrados. Por isso, o ensino nessa perspectiva, rompe com a educação tradicional baseada na visão do colonizador e das classes dominantes, persistentes no espaço escolar e mais, no livro didático.

Desta forma, o afroletramento adotado neste estudo, refere-se aquele relacionado a promoção do letramento numa perspectiva afrocentrada. Assim, o afroletramento por meio de obras literárias, é mais que tornar as africanidades como temática central, ou tomar o lugar do etnocentrismo. Este diz respeito:

> A compreender o Afroletramento para muito além da inserção do negro na sociedade grafocêntrica e globalizada, mas na direção de uma participação crítico-propositiva em busca de transformações sociais e de ressignificação de seu papel invisibilizado pelos operadores sociais hegemônicos do discurso, numa perspectiva eurocentrada [...] (Nascimento, 2009, p. 7).

Consequentemente, Nascimento (2009) considera que o afroletramento:

> Não é apenas o aparelhamento da técnica da Leitura e da Escrita com a alfabetização pelos grupos historicamente subalternizados, mas a possibilidade do uso social e político da Leitura e da Escrita como estratégias de dessubalternização desses mesmos grupos, bem como a possibilidade de "quebrar" com a hegemonia etnocêntrica que "construiu" a subalternidade e as assimetrias. É hipótese desta abordagem que o Afroletramento se constitui como um "lugar" de encenação dos processos identitários e de identificações capazes de dessubalternizar as contribuições de matrizes africanas e de promover práticas de compartilhamento em sala de aula (Nascimento, 2009, p. 5).

A utilização da literatura infantil de forma crítico-reflexiva, transforma-a em um instrumento gerador de consciência social, proporcionando a reconstrução da identidade étnico/racial e autoestima das crianças afrodescendentes. Abramovich (1989) assinala que para o indivíduo formar sua própria identidade, ele precisa recriar a realidade e imagina - lá. E nisto a leitura de contos infantis tem contribuição fundamental. [...]

Garantir maior participação das mulheres negras no contexto brasileiro, além de ser um processo de reparação histórica é também uma forma de promover a democracia e a pluralidade de vozes nos espaços de tomada de decisões. Nas escolas, a valorização da menina negra por meio da literatura, reforça a luta contra as desigualdades em nosso país. Conforme Silva et al. (2014):

> A imagem negativa da mulher negra inclusive vista fora da intersecionalidade de gênero e raça foi construída histórica e socialmente, portanto, é de inestimável importância a análise sobre a representação das imagens femininas negras em fontes literárias que serão trabalhadas com crianças, em especial, nos espaços escolares Silva et al. (2014, p. 2410).

Os livros infantis podem, ainda, ser utilizados para descontruir os estereótipos relacionados aos cabelos crespos. Assim, eles possibilitam ao (a) professor (a) realizar diversas atividades para "descontruir a negatividade atribuída à textura dos cabelos crespos, tais como trabalhar a razão de ser dos diferentes tipos de cabelo, ensinar como tratá-los, realizar concursos de penteados afros, trazer trançadeiras para trançar na sala de aula" (Silva, 2005, p.28).

O afroletramento por meio da literatura, durante as práticas pedagógicas nos anos iniciais, possibilita discussões sobre igualdade racial e respeito ás diferenças na sala de aula. Existem algumas obras literárias que fomentam esta temática. E, consideram inclusive, as insterseccionalidades que recortam a experiência de vida da pessoa negra. Destaca-se a seguir alguns livros infanto-juvenis que podem ser utilizados pelos (as) professores (as) no contexto dos anos iniciais.

O cabelo de cora, de Ana Zarco Câmara e ilustrada por Taline Schubach, permite aos alunos refletirem sobre a relação entre o cabelo e a construção da identidade individual.

Silva e Souza-Dias (2017) relatam que nessa trama:

> Cora é uma menina como as outras, que adora ir à escola e é bastante orgulhosa do seu cabelo. Ele não é liso como os das outras meninas. É enrolado como o de sua Tia Vilma e sua avó. Mas, talvez, o cabelo de Cora não pareça tão para suas colegas e ela pode precisar de um "empurrãozinho" para aprender a amá-lo de novo e a dizer para todo mundo o quanto ele é bonito do jeito que ele é. Cora descobre que seu cabelo é a sua marca. Ela tem cabelo crespo. Outras meninas têm o cabelo liso. Por esse livro é possível nos divertirmos com história de Cora e enxergamos, na diferença, a nossa exclusividade (Silva e Souza-Dias, 2017, p.12).

Silva e Souza-Dias (2017) também indicam a coleção Mama África, lançado em 2007 pela editora Língua Geral, que apresenta ao público infanto-juvenil brasileiro conto tradicionais da África escritas por autores daquele continente. Segundo os autores;

> Todos os livros são ilustrados por artistas plásticos africanos. Compõem a coleção livros com O beijo da palavrinha, escrito por Mia Couto e ilustrado por Malangatana, ambos moçambicanos; O filho do vento, escrito por José Eduardo Agualusa e ilustrado por António Ole, ambos angolanos; Debaixo do arco íris não passa ninguém, escrito pelo angolano Zheto Cunha e ilustrado pelo moçambicano Roberto Chichorro; dentre outros. Os livros oferecem um mergulho muito interessante no universo das lendas africanas (Silva e Souza-Dias, 2017, p.12).

As tranças de Bintou da autora Sylviane A. Diouf, publicado em 2005 e O cabelo de Lelê escrito por Valéria Belém, lançada no ano de 2012, são obras literárias infanto-juvenis que corroboram para a quebra dos preconceitos e discriminações vigentes para com as crianças negras, especialmente as meninas negras. Pois para Silva et al. (2014, p. 2416), nesses livros há "o predomínio da valorização da identidade negra, nos mais diferentes aspectos, seja ele social, cultural, étnico e religioso".

Além disso, Silva et al. (2014) indica que nessas obras:

> A aceitação e a valorização do fenótipo negro e a centralidade na figura feminina é visível nas obras (As tranças de Bintou e O cabelo de Lelê) e isso favorece à formação de um olhar que intersecionaliza o gênero e a raça de forma positiva. A positividade encontrada nas obras seja dando à pessoa negra, à mulher negra, um lugar social (grupo familiar, por exemplo), a visibilidade positiva para os traços identitários fenotípicos, o cabelo em especial, são dados que contribuem para a quebra de preconceitos e discriminações raciais (Silva et al. 2014, p. 2416)

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os vários desafios educacionais, superar o racismo faz parte da pauta escolar. Mas, para isso, os (as) professores (as) precisam ressignificar as práticas pedagógicas, incluindo a temática africanidade no conteúdo escolar. Nesse sentido, o ensino da literatura afrocentrada nos anos iniciais, constitui-se em uma alternativa para a quebra

dos estereótipos raciais, a valorização das pessoas negras e o rompimento do racismo interseccional.

O afroletramento também, promove o protagonismo de grupos historicamente subalternizados, incluindo a menina negra. Além disso, o ensino da literatura africana e afro-brasileira nas escolas, é uma ação de cidadania e compromisso social, por meio do qual, se relaciona aos debates antirracistas contemporâneos que visam desconstruir a estrutura opressora sobre a população negra, assim como positivar as relações raciais e a própria constituição da identidade dos (as) estudantes negros (as).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices.** São Paulo: Scipione, 1989.

ADICHIE, C. **O perigo de uma única história. 2009.** (18m45s). Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>. Acesso: 08 dez. 2019.

ALVES, S. dos. S. **Letramento racial crítico e práticas educacionais no ensino fundamental do município do Rio de Janeiro: a formação continuada de professores da sala de leitura e suas narrativas.** Dissertação, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2018.

ASANTE, M.K. **The Afrocentric idea in education.** The Journal of Negro Education, v.60, n.2, p.170-180, 1991.

ASSIS, D. N. C. de. **Interseccionalidades** / Dayane N. Conceição de Assis. - Salvador: UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências; Superintendência de Educação a Distância, 2019. 57 p.: il.

BORGES, R. G; **A crítica eurocêntrica no ensino de história da américa: abordagens sobre a retórica lascasiana.** In revista transversos. "dossiê: teoria, escrita e ensino da história: além ou aquém do eurocentrismo?". N° 16, ago. 2019, pp. 98-124 Disponível em ISSN 2179- 7528. DOI:10.12957/transversos.2019.44684.

CRENSHAW, K. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** In: Revista Estudos Feministas, 2002, vol.10, n.1, p.171-188.

FERREIRA, A. de J. **Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas.** Revista da ABPN**.** Florianópolis, SC: ABPN. v.6, n.14, p. 236-263, jul./out., 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

GONÇALVES, M. A. R.; RIBEIRO, A. P. P. G. A. **A questão étnico-racial e o sistema de ensino brasileiro.** In: GONÇALVES, M. A. R.; RIBEIRO. A. P. A. (Org.). História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Escola. 2. ed. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014, p. 10-23.

IANNI, O. **Literatura e consciência.** In: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares. (Org.) Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica, v. 4. Belo Horizonte: UFMG, 2011, p. 183-198.

LIMA, M. **A África na sala de aula: obrigatoriedade de ensinar história e cultura africanas é o novo desafio dos professores brasileiros.** Revista Nossa História, Rio de Janeiro, ano 1, n. 4, p. 84-86, fev. 2004.

_______. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

MENDONÇA, Esther Costa. **Projeto Pafundi: criança feliz aprende melhor! Afroletramento, transversalidade e pertencimento afro na escola: uma experiência pretagógica.** 2020. 168f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2020.

MUNANGA, K. **Educação multicultural e desenvolvimento humano no contexto da diversidade brasileira.** Teoria e Prática da Educação, v.7, n.3, p.343-348, 2004.

NASCIMENTO, E. L. **Afrocentrecidade: uma abordagem espistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 333-360.

NOGUERA, R. **Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado.** Revista África e Africanidades, ano 3, nº 11, nov. 2010.

RIBEIRO, D. O que é lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017. O livro integra uma coleção mais ampla, denominada “Feminismos Plurais”.

SILVA, D. J. **Educação, preconceito e formação de professores.** Em R. M. C. Libório & Silva, D. J. (Orgs.), Valores, Preconceitos e Práticas Educativas (p. 125-141). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SILVA, D. R. da. et al. **A interseccionalidade de Gênero e Raça na perspectiva da construção de imagens positivas em livros infanto juvenis no Programa A cor da cultura.** Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife 24 a 27 de nov. 2014. 18º REDOR.

SILVA, E. D. da, SOUZA-DIAS, R. **Letramento racial mediado pela literatura infanto-juvenil na educação básica.** Revista Intertexto / ISSN: 1981-0601 v. 10, n. 2, 2017.

SILVA, N. F. I. da. **Identidade Cultural Afro-brasileira.** Capítulo 1: patrimônio cultural afro-brasileiro. Especialização em educação e patrimônio cultural e artístico. Brasília: UnB, 2018.

SISS, A.; BARRETO, M. A. S. C.; OLIVEIRA, O. F. **Processos formativos e as contribuições dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros da UFES e da UFRRJ.** Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 14, n. 34, 2014.

SOUZA, E. G. L.; DIAS, L. R.; SANTIAGO, F. **Educação infantil e desigualdades raciais: tessituras para a construção de uma educação das/nas relações étnico-raciais desde a creche.** Humanidades & Inovação, v. 4, p. 1-146, 2017.

VIEIRA, E. **A importância do afro letramento** [livro eletrônico] / Edergênio Vieira. -- 1. ed. -- Goiânia: Inteligência Educacional, 2020.

CAPÍTULO 6

A PENA DE MULTA COMO UMA SITUAÇÃO PROBLEMA NA ESCOLA DA PRISÃO: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE MATEMÁTICA

Data de aceite: 01/03/2021
Data de submissão: 26/01/2021

Charlotte Marques Studier
Instituto de Administração Penitenciária do Amapá
Macapá-AP, Brasil
https://orcid.org/0000-0001-7991-7353

Eliane Leal Vasquez
Universidade Federal do Amapá, Departamento de Educação a Distância
Macapá-AP, Brasil
https://orcid.org/0000-0003-3530-1738

Solange Regina Cromianski
Universidade Federal do Amapá, Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas
Macapá-AP, Brasil
https://orcid.org/0000-0003-0498-7060

RESUMO: O artigo apresenta uma Sequência Didática de Matemática (SDM) como produto educacional para a Escola Estadual São José, localizada em uma penitenciária em Macapá, norte do Brasil. Coletamos os dados por meio de pesquisa bibliográfica sobre a modelagem matemática e o conceito de pena de multa, assuntos da Educação Matemática e do Direito Penal. O estudo realizou-se com uso do método descritivo, enfocando o processo de criação da SDM. O produto educacional propõe o ensino de operações básicas utilizando o modelo matemático que calcula a pena de multa (P_m), multiplicando a quantidade de dia multa (Q_{dm}) pelo valor de cada dia multa de acordo com a moeda brasileira (V_{dm}), ou seja, $P_m = Q_{dm} \times V_{dm}$. Para o professor planejar a SDM baseada na modelagem matemática é necessário delimitar o tema de interesse, escolher a situação problema relacionada à comunidade escolar-prisional e desenvolver a tarefa investigativa. Em seguida, eles devem elaborar e resolver os problemas matemáticos, e por último, escrever uma SDM ou adaptá-la. Esse planejamento pode orientar-se a partir do contexto das vidas encarceradas, dos princípios da andragogia, dos saberes dos estudantes, e uso da modelagem matemática como método de ensino e do trabalho colaborativo interdisciplinar entre professores de Matemática, Alfabetização, História e Português, monitores e profissional da área do Direito.

PALAVRAS - CHAVE: Educação matemática. Modelagem matemática. Pena de multa. Sequência Didática. Educação penitenciária.

THE FINE PENALTY AS A PROBLEM SITUATION AT PRISON SCHOOL: A DIDACTIC SEQUENCE OF MATHEMATICS

ABSTRACT: The article presents a Didactic Sequence of Mathematics (DSM) as an educational product for the São José State School located in a penitentiary in Macapá, north of Brazil. We collect the data through bibliographic research on mathematical modeling and the fine penalty concept, subjects from Mathematics Education and Criminal Law. The study conducted using the descriptive method and focusing on the SDM creation process. The educational product proposes the teaching of the basic operations

with of using the mathematical model that calculates the fine penalty (P_f), multiplying the fine day quantify (Q_{fd}) by the value of each fine day (V_{fd}) according to the Brazilian currency, that is, $P_f = Q_{fd} \times V_{fd}$. For the teacher to plan the SDM based on mathematical modeling, it is necessary to delimit the theme of interest, choose the problem situation related to the school-prison community, and develop the investigative task. Then they must elaborate and solve the mathematical problems, and finally writing an SDM or adapting it. This planning can be guided from the context of incarcerated lives, the principles of andragogy, the students' pieces of knowledge, and use mathematical modeling as a teaching method, and interdisciplinary collaborative work between the Math teachers, Literacy, History and Portuguese, monitors, and professional in the area of Law.

KEYWORDS: Mathematics education. Mathematical modeling. Fine Penalty. Didactic Sequence. Prison education.

1 I INTRODUÇÃO

O ensino de aritmética no Brasil Império é previsto em regulamentos penitenciários desde a segunda metade do século XIX e outras disciplinas, iniciando por um currículo que se voltava para o ensino de ler, escrever e contar (VASQUEZ, 2013).

A matemática é reconhecida como necessária para a construção do saber escolar e científico, e para a escolarização em todos os níveis de ensino, assim como aos estudantes que fazem parte da população carcerária.

Na atualidade, o ensino da matemática no Brasil enfrenta muitas dificuldades em turmas de estudantes que não estão nas penitenciárias. Essas dificuldades são agravadas entre os alunos privados de liberdade. Na maioria das vezes, eles vêm de famílias desestruturadas e tiveram poucas chances de estudar. Mas na prisão, existe essa oportunidade, uma vez que a lei de execução penal obriga o Estado a oferecer as condições para garantir a educação nos presídios (LOPES *et al.*, 2011).

Também nas unidades prisionais, há estudantes com idade produtiva, porém com pouca educação formal e de diversas personalidades, mas que apresentam históricos e realidades sociais semelhantes (GOMES; CALDEIRA, 2014; LOPES *et al.*, 2011).

No sistema penitenciário, os presos têm acesso aos cursos ofertados pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), que consiste em um "sistema de adaptação do ensino-aprendizagem, com o intuito de equacionar a discrepância entre a faixa etária e o ciclo estudantil" (LOPES *et al.*, 2011, p. 4).

Por outro lado, Vasquez (2017) analisa que os problemas relacionados ao ensino de matemática no contexto de confinamento ainda precisam ser debatidos e aprofundados na área da Educação Matemática, com o fim de visibilizar a atuação de professores de matemática que trabalham com duas comunidades escolares: a comunidade escolar-prisional e a comunidade de jovens infratores no Brasil.

A autora realizou um levantamento de estudos de 2005 até 2012 e constatou que

foram poucos os trabalhos realizados no Brasil nesse período. Esses estudos trataram da cultura da violência, experiência pedagógica, cultura escolar versus cultura prisional e modelagem matemática no cárcere. Os trabalhos referem-se ao contexto do ensino de matemática para adultos presos e menores infratores, cujas pesquisas foram desenvolvidas por Leite, Gomes, Parente e Vasquez nos Programas de Pós-Graduação em Educação Matemática, Educação, História da Ciência e Programa de Especialização em Metodologia para o Ensino de Matemática (VASQUEZ, 2017).

Outra professora no Brasil, que realizou estudo sobre o ensino de matemática em uma escola dentro da penitenciária foi Meira (2013), com base em discussão sobre o Programa Etnomatemática. A autora expôs os resultados parciais acerca do ensino de matemática na Penitenciária Evaristo de Moraes, no Rio de Janeiro, e destacou duas experiências de ensino dessa penitenciária: O algoritmo da divisão e operações com frações e Ervas Medicinais: remédio ou veneno? A matemática como divisor de águas.

Em 2015, a sua dissertação tornou-se pública e os leitores tiverem acesso ao resultado da pesquisa. A autora apresentou um relato da oferta de cursos às pessoas presas no anexo da Escola Supletiva Milton Dias Moreira no Rio de Janeiro e também documentou uma parte da linguagem local ou gíria da cultura prisional (MEIRA, 2015).

Quanto ao ensino de matemática no encarceramento, ela abordou a experiência de ensino de cálculos de progressões de regime, as estratégias de detentos para resolvê-los; a aula de matemática com uso de artefato da cultura prisional; a experiência de instalações elétricas e tomadas. E considerações sobre as práticas ilícitas no cárcere, a exemplo da máquina de tatuagem e o fogão de tijolo (Ibid., 2015).

Em outro contexto de encarceramento, Gomes e Caldeira (2014) realizaram um estudo sobre as possibilidades do trabalho da modelagem matemática, com a participação de alunos detentos do Paraná. Os autores concluíram que a modelagem permitiu o desenvolvimento da criatividade, do senso crítico, da elevação da autoestima e curiosidade, e desta forma contribuindo para a ressocialização.

Uma das pesquisas mais recentes de Graduação em Matemática, que abordou sobre a elaboração de uma sequência didática para o ensino de matemática na Educação de Jovens e Adultos na Educação Penitenciária - EJA/EP foi desenvolvida por Aguiar e Sousa (2018). Os autores apresentaram uma proposta de sequência didática com uso do jogo chamado *Cubo Fracionário*, com a finalidade de ser aplicada em uma turma da 3ª etapa na EESJ, na cidade de Macapá.

As operações com frações para adultos presos foi foco dessa monografia, na qual os autores usaram como principal referência, o livro *Les Polyèdres Arithmétiques et Fractionnaires* de Allizeau, publicado em 1823. Os autores explanaram mais sobre a possibilidade de adaptação do jogo *Cubo Fracionário* para aulas de matemática, principalmente para resolver problemas envolvendo multiplicação e divisão de números racionais, partindo de um conjunto de proposições e instruções para manusear o jogo no

ensino (AGUIAR; SOUSA, 2018).

Mais recentemente, Silva (2018) publicou o livro intitulado *Didática do Cárcere: Entender a natureza para entender o ser humano e o seu mundo*. Nessa obra, o ensino de matemática e suas tecnologias foi o tema do décimo capítulo. O autor defende o uso do raciocínio lógico para oferta de cursos na prisão às pessoas privadas de liberdade, a partir de registros escritos e orais para turmas de alfabetização, assim como para o ensino fundamental e médio. Enquanto que para o ensino técnico e profissional, o livro propõe a utilização das mesmas estratégias e dos sistemas próprios de notações da Matemática, Geometria e da Arte (SILVA, 2018).

Assim, tomando como referência os autores e as autoras citados, delimitamos como problema desta investigação: Como criar e planejar uma sequência didática de matemática, tendo a pena de multa como situação problema e a modelagem matemática como método de ensino, com fim de aplicá-la em turma de 3ª etapa da EJA na escola da prisão?

1.1 A modelagem matemática em debate

Ainda que existem várias definições para modelagem matemática, como discutidas pelos pesquisadores da educação matemática, a ideia central de seu conceito, gira em torno de: "uma representação simplificada da realidade sob a visão do investigador" (RENZ JUNIOR, 2015, p. 18).

Para Bassanezi (2011), a modelagem matemática é um processo dinâmico usado para obter e validar os modelos matemáticos. Também é a arte de transformar situações da realidade em problemas matemáticos e aplica-se como método na execução de estudos, no ensino e aprendizagem.

A modelagem matemática pode ser utilizada com a finalidade de estimular novas ideias ou técnicas experimentais, para realizar pesquisas e tomadas de decisão. Além de servir de recurso para entender a realidade e a linguagem em distintas áreas do conhecimento. Já no ensino, desperta o interesse do aluno, amplia o seu conhecimento e auxilia na sua maneira de pensar e agir (BASSANEZI, 2011).

Na visão de Silva (2014), a modelagem matemática não se restringe ou limita-se apenas a uma fórmula ou equação, pois engloba a inter-relação de vários parâmetros que retratam dados de uma realidade, que são copilados com base em observação sistemática, esboço gráfico ou desenho, e são representados pelos modelos matemáticos.

Almeida e Dias (2004) contribuem com o debate, quando argumentam que a modelagem matemática é uma alternativa ao ensino e à aprendizagem. Também proporciona aos estudantes oportunidades de identificar situações problemas de sua realidade, despertando o seu interesse e desenvolvendo um conhecimento crítico e reflexivo em relação à Matemática Escolar.

Assim, a modelagem matemática pode ser compreendida como uma estratégia de ensino, uma vez que "diz respeito à análise de uma situação-problema, à construção de

representações matemáticas, à obtenção de resultados matemáticos para a situação e à reinterpretação dos resultados em relação à situação” (ALMEIDA; PALHARINI, 2012, p. 910).

Já Kfouri (2008, p. 85) entende a modelagem matemática como um método de ensino, o que se observa na citação:

> Um método que, ao se propor uma situação/questão escrita na linguagem correta e proposta pela realidade, transforma tal situação em linguagem simbólica da matemática, fazendo aparecer um modelo matemático, que por ser uma representação significativa e real, que se analisado e interpretado segundo as teorias matemáticas, devolve informações interessantes para a realidade que se está questionando.

A Figura 2 apresenta um esquema do processo de criação de modelos matemáticos, que sintetiza as etapas que são necessárias para realizar a modelagem de uma situação problema.

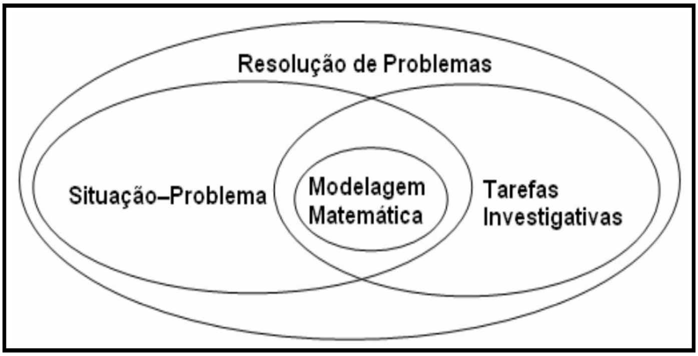


Figura 2: Esquema do processo da modelagem matemática

Fonte: Kfouri (2008, p. 68).

O processo de modelagem matemática como um método envolve a situação problema ou questão de estudo, a tarefa investigativa, e por último, a resolução de problemas matemáticos, conforme ilustra a Figura 2.

Para Renz Junior (2015), a modelagem matemática pode ser estudada como um conjunto de ações que possibilita a representação da realidade, por meio de um modelo matemático que fornece a sua descrição. O modelo considera a interpretação dos acontecimentos e do mundo, por meio de análises, reflexões e deduções dos resultados, sendo necessário realizar seus testes.

Ademais, a modelagem matemática pode ser empregada na resolução de problemas reais da comunidade, da qual o aluno faz parte, ou seja, a realidade sociocultural do educando, com base nos conhecimentos matemáticos praticados pela comunidade e suas

peculiaridades (SILVA, 2014).

No contexto escolar, a modelagem matemática propõe ao professor mudanças no ensino e que a sala de aula torne-se um ambiente de aprendizagem que possibilite expressar as opiniões, o levantamento de conjecturas e as situações para análise. Mas é necessário que o aluno seja incentivado a compreender o processo de modelagem (MATOS, 2015).

A modelagem matemática como método de ensino têm suas implicações aos estudantes, já que segundo Barbosa, Bueno e Lima (2011, p. 5):

> [...] faz com que o aluno veja o conteúdo, o investigue para conhecer melhor e aplique-os nas diferentes situações propostas pelos professores. Isso faz com que o discente consiga ver os significados de determinados conteúdos, despertando, possivelmente, o interesse sobre a relação dos conteúdos e as diversas situações em que eles estão presentes.

No processo de modelagem no ensino, os estudantes são convidados a indagar e/ou investigar situações de outras áreas e realidades. Em outras palavras, a modelagem não se preocupa somente com os conhecimentos matemáticos, mas com os conhecimentos relacionados à situação de estudo ou tema, que oportuniza a compreensão e a aprendizagem aos estudantes (BARBOSA, 2001; ROZAL, 2007).

A modelagem matemática também pode ser usada como ferramenta para o envolvimento do estudante em projetos de iniciação científica. A esse respeito, Bassanezi (2011, p. 287) destaca que "a iniciação científica pode ser o primeiro passo para o estudante tomar contato com a modelagem matemática".

Há de se considerar ainda que a modelagem matemática pode ser aplicada como estratégia para elaborar coletivamente avaliações de funções elementares na Universidade e resolver os problemas matemáticos na formação de professores indígenas, no contexto do ensino intercultural, com o objetivo de relacionar e contextualizar o ensino de função constante, do 1º grau e quadrática, com aspectos da vida indígena, conforme discutido por Santos, Pacheco e Vasquez (2020).

Por fim, recorremos ao livro de Biembengut e Hein (2002, p. 12) e destacamos a sua visão a respeito do fazer modelagem matemática e a atuação do modelador:

> Modelagem matemática é o processo que envolve a obtenção de um modelo. Este, sob certa óptica, pode ser considerado um processo artístico, visto que, para se elaborar um modelo, além de conhecimento de matemática, o modelador precisa ter uma dose significativa de intuição e criatividade para interpretar o contexto, saber discernir que conteúdo matemático melhor se adapta e também ter senso lúdico para jogar com as variáveis envolvidas.

Portanto, no contexto escolar, a modelagem matemática pode ser aplicada de diferentes maneiras, tanto na Educação Básica e Educação Superior. Biembengut e Hein (2002) esclarecem que o processo de modelagem inicia a partir de uma situação ou tema, para depois o modelador desenvolver questões, respondê-las com base na matemática e

realizar pesquisa, a partir do processo que abrange as etapas de interação, matematização e a obtenção do modelo matemático.

2 | MÉTODO DESCRITIVO E CONTEXTO ESCOLAR-PRISIONAL

A criação de uma sequência didática de matemática (SDM) é o tema desta pesquisa e o seu planejamento foi pensado para a Educação de Jovens e Adultos na Educação Penitenciária (EJA/EP). A SDM também é um produto educacional, a qual apresentamos na próxima seção deste artigo.

Escolhemos os adultos presos como estudantes para elaborar a sequência didática, já que o curso de educação é ofertado na escola pública instalada na prisão, como é o caso da Escola Estadual São José (EESJ). Essa escola (Figura 1) é gerenciada pela Secretaria de Educação Estadual do Amapá (SEED) e se localiza dentro do Instituto da Administração Penitenciária do Amapá (IAPEN), na cidade de Macapá.



Figura 1: A escola da prisão vista de frente

Fonte: (EESJ, 2019).

A sua equipe de professores atendem aos estudantes que são homens presos e que estão cumprindo pena de privação de liberdade. Enquanto que as mulheres presas, elas têm acesso à assitência educacional pelo trabalho da mesma equipe de profissionais da educação, na Coodenadoria da Penitenciária Feminina (COPEF).

O estudo foi realizado por Studier (2019), vinculado a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II da Especialização em Docência para Educação Penitenciária, com a orientação online e presencial da professora Eliane Leal Vasquez, e participação ativa da professora Solange Regina Cromianski e orientadora na elaboração do manuscrito

submetido para avaliação pela Editora Atena.

No período de 2018 a 2019, o Departamento de Educação a Distância da Universidade Federal do Amapá (DEAD/UNIFAP), em parceria com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Polo Presencial de Macapá ofertaram o curso Lato Sensu, o qual foi financiado pelo Edital nº 75/2014-DED/CAPES (CAPES, 2014).

Inicialmente, realizamos um estudo bibliográfico, consultando trabalhos acadêmicos, artigos e livros sobre a modelagem matemática e o conceito de pena de multa ou pecuniária, e também a legislação brasileira, sendo essa a 1ª fase da coleta de dados. Em seguida, concluímos a 2ª fase, momento que buscamos fontes sobre o ensino de matemática na educação penitenciária no Brasil, trabalhos sobre a prática educativa e sequência didática, e por fim o produto educacional foi elaborado.

O artigo foi redigido com base no método descritivo Triviños (1987), incorporando o resultado da monografia de Studier (2019). As autoras dialogam na 1ª etapa e na discussão da proposta da SDM, com D'Ambrosio (2009), Gomes e Caldeira (2014), autores que refletem sobre a criação de modelo matemático e de uma experiência de modelagem matemática executada no cárcere, e também com Knowles, Swanson e Holton (2005), Seguna e Zerafa (2017), que abordam sobre os princípios da andragogia para o ensino de adultos e Onofre (2015), que chama a atenção para reconhecermos o espaço da prisão como lugar de escuta das pessoas que estão no encarceramento, entre outros autores.

3 I A ELABORAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE MATEMÁTICA COMO RESULTADO DA PESQUISA

A proposta de SDM foi organizada com base em cinco elementos, conforme a perspectiva de Dolz e Schneuwly (1998), o que sintetizamos na Figura 3.

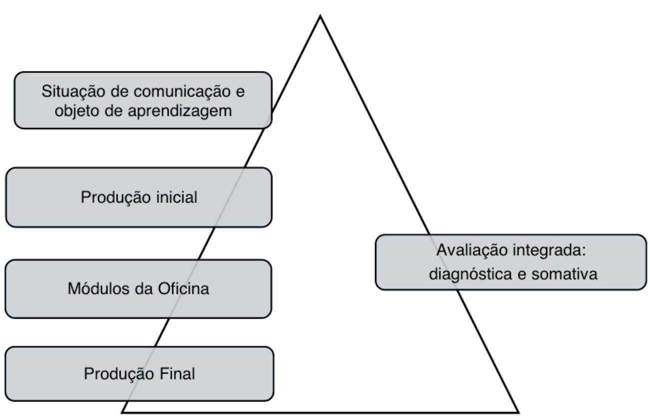


Figura 3: Organograma para planejar uma sequência didática

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em Dolz e Schneuwly (1998).

Os professores, os adultos presos e os estudantes da EESJ são o público a que se destina a SDM, para o qual propomos utilizá-la como material didático impresso na execução da Oficina: Pena de Multa e Modelagem Matemática, com carga horária de 8 horas. Esse planejamento, visa atender aos estudantes das turmas de 3ª Etapa da EJA/EP, o que corresponde ao 5º e 6º anos do Ensino Fundamental.

3.1 A situação didática como ponto de partida

A aplicação da SDM pode iniciar com os estudantes da EESJ informando aos professores de matemática seu nome, profissão antes da prisão, regime da pena (fechado ou semiaberto), pena privativa de liberdade (em anos e meses) e quanto falta para cumpri-la. E ainda, o que eles sabem sobre a pena de multa?

Essas respostas podem ser anotadas no quadro magnético na sala de aula por um monitor ou estagiário da escola, escolhido antecipadamente pelos professores de matemática, conforme o Quadro 1:

Nome	Profissão que exercia antes da prisão	Regime	Pena privativa de liberdade	Pena de multa ou pecuniária

Quadro 1: Dados dos estudantes de uma turma da 3a etapa da EESJ

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O Quadro I da SDM foi concebido a partir da leitura do artigo "Educação Escolar para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade" de Onofre (2015), no qual a autora reflete sobre o papel da educação escolar para jovens e adultos que estão nas prisões, enfatizando sobre a necessidade de reconhecermos os espaços prisionais como lugar de escuta das pessoas que são silenciadas pelas normas do sistema penitenciário e abrir espaços às narrativas de vida.

O professor da EESJ pode iniciar a Oficina: Pena de Multa e Modelagem Matemática na 1ª etapa, explicando que a SDM é um produto educacional da pesquisa de Studier (2019). Este pode ter a forma de texto que apresenta uma sequência didática, ou ainda um vídeo

(na internet ou em CD/DVD), uma exposição ou um aplicativo computacional, segundo o Comunicado nº 001/2012 da área de ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES, 2012),

É importante ter a colaboração do monitor ou estagiário como parte do recurso humano para apoiar ao professor de matemática na gestão da sala de aula e na aplicação da proposta de SDM na escola da prisão, como também para orientar e esclarecer as dúvidas do corpo discente sobre a sua participação na Oficina, para que eles preparem-se para assistir um vídeo sobre a pena de multa e as aulas de abordagem interdisciplinar, na 2a, 3a e 4a etapas da SDM. E também ler, expressar-se oralmente, interpretar e resolver as atividades de modelagem matemática.

3.2 Conhecendo o conceito de pena de multa ou pecuniária

Nesta parte da Oficina, propomos que para aplicar a SDM na EESJ, que a equipe da Oficina e estudantes assistam o Vídeo: Pena de Multa - Aplicação de Fiorini Netto (2019), com o fim de discutir um conceito da área do Direito Penal e a explicação do professor ou de um palestrante que pode ser convidado para participar dessa etapa da SDM. O foco desta parte da sequência didática é entender as normas e critérios para os cálculos da pena de multa no Brasil (Figura 4), conforme definido no Código Penal - CP em vigor no país (BRASIL, 1940).

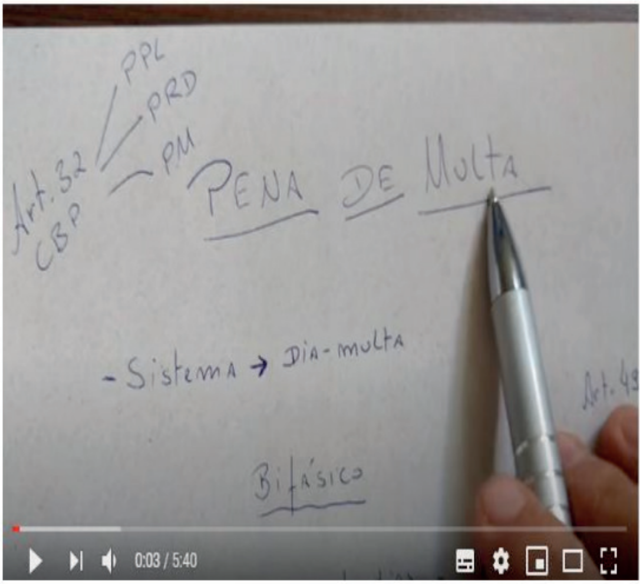


Figura 4: Pena de Multa - Aplicação

Fonte: FIORINI NETTO, 2019.

Assistindo o vídeo (Figura 4) e pesquisando um pouco sobre a legislação brasileira, podemos aprender sobre os três tipos de penas do Brasil: pena privativa de liberdade, restritivas de direitos e de multa ou pecuniária. E por fim, os critérios para calcular a pena de multa e pensar sobre a relação deste conceito do Direito Penal, com os cálculos de operações básicas ou aritméticas.

A pena de multa é uma sanção penal, que consiste no pagamento de uma determinada quantia em pecúnia, previamente fixada em lei, em favor do fundo penitenciário nacional. No Estado do Amapá, a Lei nº 0842/04 institui o referido fundo, com fim de "[..] proporcionar recursos e meios para financiar e apoiar as atividades e programas de modernização e aprimoramento do Sistema Penitenciário do Estado do Amapá" (AMAPÁ, 2004, p. 1).

De acordo com o Art. 2 da Lei nº 79/94 e seu inciso V, o fundo penitenciário nacional é formado por recursos decorrentes de "multas decorrentes de sentenças penais condenatórias com trânsito em julgado" (BRASIL, 1994, p. 1). Contudo, essa lei não especifica a origem de tais multas, isto é, se decorrentes de crimes previstos no CP e na Lei nº 11343/06 (BRASIL, 1940; 2006) ou outras, e nem tão pouco a exclusividade de sua aplicação ao fundo penitenciário nacional.

Com base no Art. 24 da CF e seu inciso I entende-se que cabe tanto à União, quanto aos Estados e ao Distrito Federal a competência concorrente de legislar sobre o assunto (BRASIL, 1988). O cálculo da pena de multa obedece ao critério bifásico. Na 1ª fase, Masson (2017, p. 828) comenta que o juiz estabelece:

> O número de dias-multa, que varia entre o mínimo de 10 (dez) e o máximo de 360 (trezentos e sessenta). É o que dispõe o art. 49, *caput*, parte final do Código Penal. Para encontrar esse número, o magistrado leva em conta as circunstancias judiciais do art. 59, *caput*, do Código Penal, bem como eventuais agravantes e atenuantes genéricas e as causas de aumento e de diminuição da pena. Em suma, todas as etapas que devem ser percorridas para a dosimetria da pena privativa de liberdade são utilizadas para o cálculo do número de dias-multa na sanção pecuniária.

Ainda, segundo Masson (2017, p. 828) já definido o número de dias multas, cabe ao magistrado na 2ª fase, a fixação da seguinte variável:

> Valor de cada dia-multa, que não pode ser inferior a um trigésimo do maior salário mínimo mensal vigente ao tempo de fato, nem superior a cinco vezes esse salário (CP, art. 49, § 1.º). Leva-se em conta a situação econômica do réu, nos termos do art. 60, *caput,* do Código Penal. Com tais dados, o juiz conclui o cálculo da pena de multa.

Este método possibilita a individualização da pena de multa, conforme exigido pelo Art. 5 da Constituição Federal - CF, no seu inciso XLVI (MASSON, 2017).

De acordo com Nucci (2017), em síntese, a pena de multa, no que se refere à quantidade de dias-multa, como regra geral, necessita acompanhar o montante do aumento ou diminuição aplicada à pena privativa de liberdade. Se somente a sanção pecuniária for

aplicável, o magistrado obedece o critério trifásico do Art. 68 do CP e depois estabelece o valor dia-multa.

Dando continuidade, Nucci (2017) comenta que podem existir exceções ao critério do dia-multa, como é o caso do Art. 76, § 1º da Lei nº 9099/95 (BRASIL, 1995, p. 17) que normatiza:

> Art. 76. Havendo representação ou tratando-se de crime de ação penal pública incondicionada, não sendo caso de arquivamento, o Ministério Público poderá propor a aplicação imediata de pena restritiva de direitos ou multas, a ser especificada na proposta. § 1º Nas hipóteses de ser a pena de multa a única aplicável, o Juiz poderá reduzi-la até a metade [...].

No Juizado Especial Criminal, caso a pena de multa for a única aplicável, o magistrado tem permissão de reduzi-la até a metade, quando a situação econômica do autor do fato a recomendar (MASSON, 2017). Já a Lei nº 9.279/96, que regula os direitos e obrigações relativos à propriedade industrial, no parágrafo único do Art. 197, autoriza que a multa "poderá ser aumentada ou reduzida, em até 10 (dez) vezes, em face das condições pessoais do agente e da magnitude da vantagem auferida" (BRASIL, 1996, p. 45), independentemente da norma estabelecida no seu Art. 196.

Por outro lado, a multa irrisória é a de valor extremamente reduzido. Masson (2017, p. 830) comenta 2 (dois) posicionamentos existentes a fazer referência à legislação atual:

> 1) A multa irrisória não deve ser executada em juízo, já que o Poder Público arcará em sua cobrança com valor superior ao que será ao final arrecadado, e o condenado sequer suportará o caráter retributivo da pena.
>
> 2) A cobrança em juízo é obrigatória. Pouco importa o seu valor: a multa é pena, incidindo sobre ela os princípios da imperatividade da sua aplicação e da inderrogabilidade de seu cumprimento. É o entendimento dominante. A propósito, o art. 1º, § 1º, da portaria do Ministério da Fazenda 75/2012, que fixa os valores mínimos para inscrição e execução da Dívida Ativa d União, faz expressa ressalva à pena de multa.

Quando o valor da pena de multa aplicado for pequeno, há o posicionamento doutrinário minoritário, no sentido de que não se deve promover sua cobrança judicial. Este não coaduna com o que vem decidindo as Cortes Superiores, que consideram a pena de multa uma espécie de sanção penal e, por isso, deve ser cumprida pelo condenado.

Em relação ao pagamento da multa, o Art. 50 do Decreto Lei nº 2848/40 estipula que a multa deve ser paga dentro de 10 (dez) dias a contar do trânsito em julgado da sentença. Com base no requerimento do condenado e conforme as circunstâncias, o juiz pode permitir que o condenado efetue o pagamento em parcelas mensais (BRASIL, 1940).

Se o condenado estiver preso, trabalhar e tiver remuneração, o juiz pode determinar o desconto mensal máximo de 1/4 da remuneração e o mínimo de 1/10, conforme estabelece o Art. 168 da LEP, no seu inciso I. A execução forçada só tem início quando ele estiver

em liberdade, mesmo que em gozo de livramento condicional ou em outro benefício em cumprimento ao Art. 170 da LEP (BRASIL, 1984).

Tomando como referência o julgamento do Supremo Tribunal Federal - STF, em decisão proferida em 13 de dezembro de 2018, no Plenário, por maioria de votos (7 x 2), ADI nº 3.150/DF, pode-se dizer que a nova sistemática inaugura o seguinte fluxo para cobrança da pena de multa, de acordo com o Ministério Público do Estado do Paraná (2019, p. 12):

> a) Transitada em julgado a sentença condenatória que fixou pena de multa, os documentos serão encaminhados ao Juízo de Execuções Penais;
>
> b) Na sequência, será dada vista ao órgão do Ministério Público com atribuições junto ao Juízo de Execução Penal para que, no prazo de 90 dias, adote a providência determinada pelo art. 164 da LEP;
>
> c) Nesse momento, caberá ao Ministério Público requerer (c.1) a formação de autos apartados, (c.2) a liquidação da dívida correspondente e (c.3) a citação do condenado para, no prazo de 10 (dez) dias, pagar o valor da multa ou nomear bens à penhora;
>
> d) Não se verificando o pagamento voluntário, caberá ao Ministério Público proceder à execução forçada da dívida, adotando-se, para tanto, o rito previsto nos artigos 164 e ss. da LEP;
>
> e) Não havendo a manifestação do Ministério Público no prazo de 90 (noventa) dias referido na alínea 'b', o Juízo deverá comunicar a Fazenda Pública, para que proceda a execução da multa como dívida de valor, nos termos do previsto na Lei n. 6.830/80.

No conteúdo do CP, da LEP e da ADI nº 3.150/DF, que tratam sobre a multa de pena e da execução penal, há a presença de números racionais no seu conteúdo e, geralmente, são expressos de forma textual (BRASIL, 1940; 1996; 1984; MPPR, 2019). Cabe ressaltar que a Lei nº 11.343 também se filiou ao sistema de dia-multa, porém as regras sobre a quantidade de dias-multa e o valor de cada dia-multa são diferentes das previstas no CP (BRASIL, 1940; 2006).

No julgamento da ADI 3150-DF, o STF conferiu ao Art. 51 do CP, a interpretação conforme a CF, após sua alteração pela edição da Lei nº 9.268/96, que transformou a sanção penal de multa em dívida de valor; pois antes de referida alteração legislativa a pena de multa não adimplida poderia em algumas situações ser convertida em pena privativa de liberdade. Com base no julgamento da ADI 3150-DF pelo STF, que foi publicado em 06/08/2019 no DJe-170, sabemos que o STF reafirmou a natureza de sanção penal da multa, ou seja, é espécie de pena aplicável em retribuição e em prevenção à prática de crime. Ademais, conferiu legitimidade prioritária de execução da multa penal ao Ministério

Público perante as Varas de Execuções Penais, e inaugurou um novo fluxo para cobrança da pena de multa (STF, 2019).

Apesar do posicionamento do STF, o Superior Tribunal de Justiça - STJ mantinha o entendimento de que extinta pelo seu cumprimento, a pena privativa de liberdade ou a restritiva de direitos que a substituísse, o inadimplemento da pena de multa não impediria a extinção da punibilidade do apenado, ou seja, passou a considerar a pena de multa como dívida de valor. Portanto com caráter extrapenal a partir da vigência da Lei nº 9.268/96. Contudo, a 5ª Turma do STJ ao julgar o AgRg no REsp 1.850.930/SP, no dia 20/04/2020, o seu Colegiado expôs o entendimento de que as declarações de constitucionalidade ou de inconstitucionalidades são dotadas de eficácia contra todos e o efeito vinculante em relação aos órgãos do Poder Judiciário, ou seja, o STJ reconheceu a natureza de sanção penal da multa (STJ, 2020).

Assim, não se pode mais declarar a extinção da punibilidade, enquanto pendente o pagamento da multa penal. Com relação ao este assunto é importante lembrar, que o Art. 51 do CP sofreu recente alteração pela Lei nº 13.964/19 (BRASIL, 1940; 2019).

3.3 Pena de multa para modelar problemas matemáticos

Após a conclusão da 2ª etapa da SDM, que abrange (assistir o vídeo, explanar sobre o conceito de pena de multa e a legislação brasileira que trata do referido assunto, sugerimos que se destaque na execução da sequência didática, o critério geral para calcular a pena de multa, ou seja: a) Fixa-se, em primeiro lugar, os dias-multa (de 10 até 360); b) Estabelece-se, em seguida, o valor do dia-multa (variando de 1/30 até 5 vezes o salário mínimo), conforme a situação econômica do réu (Figura 5):

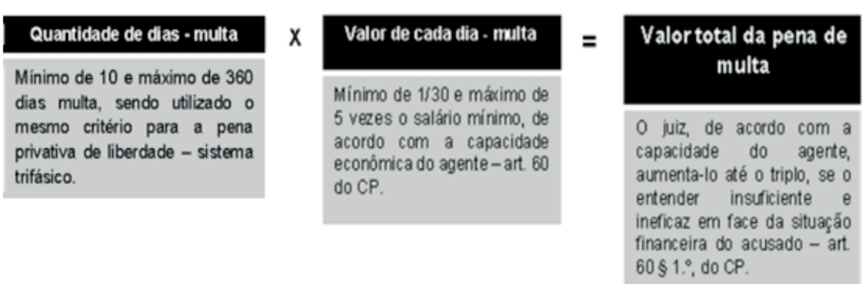


Figura 5: Critério geral para cálculo da multa pena

Fonte: Elaborado pelas autoras, adaptado de Masson (2017).

A Figura 5 esclarece que o cálculo da pena multa (P_m) é obtido pela quantidade de dias multas (Q_{dm}), multiplicado pelo valor de cada dia multa (V_{dm}), ou seja, $P_m = Q_{dm} \times V_{dm}$ (Modelo Matemático). Nesse modelo, Q_{dm} = 10 até 360 dias e V_{dm} = 1/30 até 5 x $S_{m,}$ onde

S_m equivale ao valor do salário mínimo no Brasil em cada ano.

Exemplos de dois cálculos de pena de multa:

Partindo do modelo matemático $P_m = Q_{dm} \times V_{dm}$, e as condições para os valores de Q_{dm} e V_{dm}, se uma pessoa cometeu um crime na cidade de Macapá, em 2019, o Juiz da Vara de Execução Penal poderia determinar ao condenado a pena de multa (P_m), sendo Q_{dm} = 10 dias multas e V_{dm} = 1/30 do salário mínimo. Nessas condições, conclui-se que:

$P_m = Q_{dm} \times V_{dm}$ (Modelo matemático).

$P_m = 10 \times 1/30 \times 998$

$$P_m = \frac{9980}{30}$$

Portanto, a pena de multa é igual a R$ 332, 67 (Trezentos e trinta e dois reais e sessenta e sete centavos), se adotarmos arredondamento para centésimos.

Mas em outro julgamento de processo criminal, em 2020, o juiz da Comarca de Oiapoque determinou um réu a pagar Q_{dm} = 90 dias multas e V_{dm} = 5 vezes o salário mínimo. Desse modo, substituindo essas variáveis no modelo matemático, temos:

$P_m = Q_{dm} \times V_{dm}$ (Modelo matemático).

$P_m = 90 \times 5 \times 1045$

$P_m = 470250.$

Assim, a pena de multa é igual a R$ 470250,00 (Quatrocentos e setenta mil e duzentos e cinquenta reais). Nessa parte da SDM, propomos que o professor organize a turma em dois grupos para apresentar aos estudantes da escola da prisão, duas situações problemas (Figura 6).

Uma mulher de elevado poder econômico, foi senteciada pelo juiz da Vara de Execução Penal na Comarca de Macapá pelo crime de estelionato. Esse é o único registro de crime que consta na sua Certidão de Antecedentes Criminais.

Um homem que tem antecedentes criminais, cometeu o crime de extorsão, com requintes de crueldade. Ele foi senteciado pelo juiz da Vara de Execução Penal na Comarca de Macapá e sua situação financeira é precária.

Figura 6: Duas situações problemas para discussão

Para continuar a aula de matemática, a equipe da oficina pode solicitar que os grupos de estudantes apresentem seus comentários em relação às duas situações problemas (Figura 6). Após ouvi-los, certamente o professor de matemática, monitor ou estagiário escutarão os relatos e as informações que servirão para prosseguir na aplicação da SDM na escola da prisão.

É importante esclarecer que em relação a primeira situação problema, o juiz deve

aplicar no mínimo, a quantidade de (10 dias-multa). Além de fixar o seu valor diário em montante relevante, bem acima do piso legal, em face da situação econômica do réu.

Há de se considerar ainda que para segunda situação problema, o juiz deve aplicar a quantidade de dias-multa, acima do mínimo definido na legislação brasileira e estipular o seu valor diário de acordo com o patamar raso, diante da condição econômica do réu.

3.4 Atividade de modelagem matemática

No final da aula de matemática, os professores podem entregar a Atividade de Modelagem Matemática para cada grupo de estudo ler as situações problemas para discutir e resolvê-las em sala de aula (Quadro 2):

Situação problema	
A	Considerando que em 2018, a pena de multa fixada a um réu foi de R$ 181,70 e a quantidade de dias-multa foi fixada em 10 dias-multas. Nessas condições, o que podemos concluir em relação ao valor de cada dia-multa?
B	Um réu acusado de tráfico de drogas (Art. 33 e 35 da Lei nº 11.343/2006) foi sentenciado a 6 anos de reclusão e 600 dias-multas. Sabendo que a quantidade de dia-multa foi fixada em 4 vezes o salário mínimo de 2019. Qual o valor total da pena de multa desse réu?
C	Se um réu foi sentenciado por tráfico de entorpecentes (Art. 33 da Lei nº 11.343/2006), sendo considerado a baixa condição econômica do réu, o juiz fixou a ele pagar 580 dias-multas e 1/30 do salário mínimo de 2020. Qual o valor da pena de multa em reais?
D	Se um réu foi sentenciado pelo crime previsto no Art. 155, parágrafo 1° e 4°, incisos II e IV do Código Penal, a 1 ano e 7 meses de reclusão e o pagamento de 18 dias-multas, com cada dia-multa igual a 2 vezes o salário mínimo de 2018. Quanto o réu deverá pagar de pena de multa?

Quadro 2: Atividade de modelagem matemática

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Após os estudantes tentarem resolver as quatro situações problemas do Quadro 2, o professor com auxílio do monitor ou estagiário da Oficina: Penal de Multa e Modelagem Matemática, ele pode mostrar as suas resoluções.

● **Resolução A**: Como o valor total da pena de multa é P_m = R$ 181,70 e a quantidade de dias-multa foi fixado em $Q_{dm} = 10$, podemos concluir que o valor de cada dia-multa é obtido, substituindo essas variáveis no modelo matemático:

$P_m = Q_{dm} \times V_{dm}$

$181{,}70 = 10 \times V_{dm}$ (Dividindo ambos os membros por 10);

$$V_{dm} = \frac{181{,}70}{10}$$

Logo, o cada dia-multa é de R$ 18,17 (Dezoito reais e dezessete centavos).

● **Resolução B**: Sabendo que em 2019, o S_m = 998 reais, e que o juiz fixou Q_{dm} = 600 dias-multa e V_{dm} = 4 x S_m ao réu acusado de tráfico de drogas, segundo essas condições a pena de multa será obtida da seguinte maneira:

$P_m = Q_{dm} \times V_{dm}$

$P_m = 600 \times 4 \times 998$

P_m = 2395200,00. Portanto, a pena de multa equivale a R$ 2395200,00 (Dois milhões, trezentos e noventa e cinco mil e duzentos reais).

● **Resolução C**: Considerando que o S_m = 1045 reais, e que o juiz fixou ao réu a pagar Q_{dm} = 580 dias-multa e V_{dm} = 1/30 x S_m. Com base nessas variáveis, a pena de multa é obtida pelo cálculo:

$P_m = Q_{dm} \times V_{dm}$

$P_m = 580 \times 1/30 \times 1045$

P_m = 20203,33. Assim, a pena de multa é igual a R$ 20203,33 (Vinte mil e duzentos e três reais e trinta e três centavos).

● **Resolução D**: Sabendo que S_m = 954, e que o juiz determinou o réu a pagar Q_{dm} = 18 dias-multa, sendo V_{dm} = 2 x S_m. Substituindo esses valores no modelo matemático, teremos:

$P_m = Q_{dm} \times V_{dm}$

$P_m = 18 \times 2 \times 954$

P_m = 34344. Conclui-se que a pena de multa é igual a R$ 34344 (trinta e quatro mil e trezentos e quarenta e quatro reais).

3.5 Discussão da proposta de sequência didática de matemática

A sequência didática pode ser compreendida como um conjunto de atividades que são articuladas e estruturadas, bem como apresentam um princípio e fim conhecido, tanto por parte do professor quanto pelos alunos (ZABALA, 1998).

No livro *Séquences Didactiques pour l'Oral et pour l'Écrit: Notes méthodologiques*, organizado por Dolz e Schneuwly (1998), há outra definição que é bastante citada em pesquisas de diferentes áreas. No Brasil, essa obra foi traduzida por Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). De acordo com esses autores, a sequência didática é entendida como um conjunto de atividades escolares, que devem ser organizadas de maneira sistemática e se caracteriza por um gênero textual oral ou escrito.

A proposta de SDM de que trata este artigo, originalmente, foi criada e organizada em um texto como parte da pesquisa de Studier (2019) para os professores e estudantes da EESJ. Os estudantes da escola são atendidos pela modalidade EJA apenas na capital do Estado do Amapá, mesmo o Governo do Estado tendo no município de Oiapoque, um Centro de Custódia, conforme esclarece o *Plano Estadual de Educação para o Sistema*

Penitenciário do Amapá (AMAPÁ, 2014).

Carneiro (2015, p. 454) leva-nos a compreender o acesso à educação escolar e suas funções, com base em três perspectivas:

> a) Função reparadora: recuperação de um direito negado ao cidadão na idade própria. Com esta medida, assegurasse-lhe a reintrodução no circuito dos direitos civis.
>
> b) Função equalizadora: recuperação do direito à igualdade pela ampliação das possibilidades de acesso, permanência e aprendizagem sequenciada via educação escolar.
>
> c) Função qualificadora: recuperação do direito de aprender a aprender, aprender sempre, capacitar-se para o exercício da educação permanente, ampliando-se as chances de viver adequadamente na sociedade do conhecimento como um cidadão ativo, participativo e socialmente produtivo.

As funções reparadora, equalizadora e qualificadora referem-se às escolas rurais e urbanas, logo estendem-se aos estudantes da EESJ. No ambiente carcerário, o uso da modelagem matemática como método de ensino pode estimular a discussão de temas que associem os cálculos aritméticos com outros de interesses dos adultos presos, bem como de modelos matemáticos relacionados ao encarceramento de pessoas.

A esse respeito, Gomes e Caldeira (2014, p. 48) explicam que:

> No contexto da Modelagem Matemática, na perspectiva da Educação Matemática, denomina-se por "modelos" manifestações matemáticas advindas de situações ou fenômenos, construídos a partir de levantamentos de dados, decorrentes de uma pergunta matemática induzida pelo processo de elaboração da Modelagem.

O modelo matemático no estudo de Gomes e Caldeira (2014) foi pensado a partir de uma planta baixa de construção residencial. Os autores trabalharam com os alunos detentos do sistema penitenciário paranaense, na cidade de Curitiba, temáticas como: Introdução a geometria, sistemas de medidas, números racionais, números decimais e noção de proporcionalidade. Mas originalmente, esse tema fez parte da dissertação de Gomes (2005), pesquisadora que também foi professora de matemática do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos - CEEBJA, escola pública que oferta cursos às pessoas presas.

D'Ambrosio (2009) explica que a criação e a elaboração de um modelo matemático se desenvolve e se limita pelos instrumentos matemáticos acessíveis ao modelador. Outro aspecto da modelagem é que resulta do esforço cooperativo, isto é, de um grupo e depende dos instrumentos disponíveis, o que implica na maior seleção de variáveis, e portanto, na melhor aproximação da situação real.

Em nossa pesquisa, o modelo matemático ($P_m = Q_{dm} \times V_{dm}$) foi obtido a partir de

leitura e reflexão do livro de Masson (2017). Esse modelo foi aplicado para resolver as situações problemas do Quadro 2, conforme os dois cálculos da P_m e as resoluções A, B, C e D, que exemplificamos no artigo.

O cálculo da pena de multa envolve as sentenças criminais, as pessoas que estão custodiadas nas prisões do Estado do Amapá, os estudantes da EESJ e a matemática, disciplina que de acordo com análise de Abreu (2008) é obrigatória no Ensino Fundamental e Médio, conforme estabelece a matriz curricular da única escola pública que oferta curso de educação básica à população carcerária em Macapá.

À medida que os professores de matemática da EESJ tiverem acesso digital a proposta da SDM, eles poderão testar as vantagens e/ou desvantagens de aplicá-la na escola da prisão. E ainda, refletir sobre a necessidade ou não de adaptá-la para outras disciplinas do Ensino Fundamental, uma vez que a programação escolar no ambiente carcerário varia de acordo com as regras da segurança, da administração penitenciária e da escola da prisão.

Entendemos que é necessária uma prática de ensino interdisciplinar para utilização da SDM na escola da prisão, o que pode se desenvolver a partir do contexto das vidas encarceradas, dos princípios da andragogia e dos saberes dos estudantes, adultos presos e do trabalho colaborativo entre professores de matemática, alfabetização, história e português, os monitores de matemática e um profissional da área de direito.

Com relação a andragogia, Seguna e Zerafa (2017) que identificaram estratégias bem sucedidas que facilitam a aprendizagem de adultos, estudo que nos inspira a refletir que é viável o uso da SDM pelos professores que trabalham na escola da prisão. Principalmente para reconhecer os estudantes como membros da "comunidade escolar-prisional" (VASQUEZ, 2013), entre as comunidades escolares do Estado do Amapá, as comunidade de adultos e carcerária.

Há de se considerar ainda que os princípios da andragogia, isto é, necessidade de saber, autoconceito do aprendiz, papel da experiência, prontidão para aprender, orientação para aprendizagem e motivação, conforme discutido por Knowles, Swanson e Holton (2005), auxiliam o desenvolvimento de recurso humano, principalmente entre grupo de estudantes adultos.

Esperamos que a proposta de SDM para a escola da prisão, fomente a discussão do tema na área da Educação Matemática, e que também os professores e seus colaboradores considerem os princípios da andragogia para aplicá-la na sala de aula, o que se justifica pela faixa etária dos estudantes da EESJ, que oscila de 19 a 60 anos. Além da SDM estimular a conexão entre a experiência humana de encarceramento, o debate sobre a pena de multa e o uso de modelo matemático no ensino.

Ademais, é importante nos posicionarmos quanto a avaliação integrada (AI), que é uma das características da sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly (1998), a qual se desenvolve pela Avaliação Diagnóstica (AD) e a Avaliação Final (AF).

Quanto a esse aspecto da SDM, sugerimos que a AD pode ocorrer logo após a execução da 1ª etapa da sequência didática. Enquanto que a AF, cabe ao professor escolher se deseja realizá-la após o término da 4ª etapa da SDM ou no final de cada uma das suas etapas ou da atividade de modelagem matemática e definir os seus critérios.

Os estudantes devem expressarem-se durante a execução da Oficina: Pena de Multa e Modelagem Matemática e nas etapas de aplicação da SDM, ou seja, falando, escrevendo, analisando as variáveis quantidades do modelo matemático e resolvendo as situações problemas na escola da prisão.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modelagem matemática como método de ensino contribui para contextualizar os problemas matemáticos no trabalho docente, possibilitando articular assuntos das áreas da Educação Matemática e do Direito Penal no processo de criação e de planejamento de uma sequência didática para o ensino de cálculos aritméticos.

Propomos o ensino de operações básicas com uso da SDM e do modelo matemático que se aplica para calcular a pena de multa (P_m), que em síntese é obtida multiplicando a quantidade de dia multa (Q_{dm}) pelo valor de cada dia multa (V_{dm}), de acordo com a moeda em vigor no Brasil, ou seja, $P_m = Q_{dm} \times V_{dm}$, e cujos seus critérios são normatizados pela legislação brasileira.

Com base no produto educacional que apresentamos neste artigo, concluímos que para produzir uma SDM baseando-se na modelagem matemática é necessário que o professor: Delimite o tema de estudo da Matemática; escolha a situação problema relacionada à comunidade escolar-prisional; desenvolva a tarefa investigativa; planeje e crie a sua sequência didática ou faça adaptação; elabore e resolva os problemas usando o modelo matemático que representa a situação problema analisada.

A limitação deste estudo é que não aplicamos a SDM na escola da prisão, pois optamos em registrar o seu processo de criação, visando que no futuro os próprios professores e os estudantes possam usá-la no ensino fundamental, na execução de projetos ou em novas iniciativas educacionais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Almiro Alves de. **Educação entre Grades: Um estudo sobre educação penitenciária no Amapá**. 2008. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

ALMEIDA, Lourdes Maria Werle de; DIAS, Michele Regiane. Um estudo sobre o uso da modelagem matemática como estratégia de ensino e aprendizagem. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, Vol.17, n. 22, p. 19-36, Set. 2004.

ALMEIDA, Lourdes Maria Werle de; PALHARINI, Bárbara Nivalda. Os "Mundos de Matemática". **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, Vol. 26, n. 43, p. 907-934, Ago. 2012.

AMAPÁ. Lei nº 0842 de 07 de julho de 2004. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=18430, Acesso: 15/07/2020.

AMAPÁ. **Plano Estadual de Educação para o Sistema Penitenciário Amapaense**. Macapá, 2014.

BARBOSA, Tatiana Albieri; Bueno, LIMA, Simone; Mariza Antonia Machado de. Modelagem Matemática: um método de ensino e aprendizagem. In: CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 2011,13. **Anais**. Recife: UFPE, 2011.p. 1-12.

BASSANEZI, Rodney Carlos. **Ensino-Aprendizagem com Modelagem Matemática**: Uma nova estratégia. 3.ed. reimp. São Paulo: Contexto, 2011.

BIEMBENGUT, Maria Salett; HEIN, Nelson. **Modelagem Matemática no Ensino**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2002.

BRASIL. Decreto-Lei nº 2.848 de 7 de dezembro de 1940. In: PIERANGELI, José Henrique. **Códigos Penais do Brasil**: Evolução histórica. 2.ed. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2004. p. 441-497.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, Acesso: 26/01/2021.

BRASIL. Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm, Acesso: 26/01/2021.

BRASIL. Lei nº 79 de 07 de janeiro de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp79.htm, Acesso: 26/01/2021.

BRASIL. Lei nº 9.099 de 26 de setembro de 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9099.htm, Acesso: 26/01/2021.

BRASIL. Lei nº 9.279 de 14 de maio de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9279.htm, Acesso: 26/01/2021.

BRASIL. Lei nº 11.343 de 23 de agosto de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm, Acesso: 26/01/2021.

BRASIL. Lei nº 13.964 de 24 de dezembro de 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13964.htm, Acesso: 26/01/2021.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil**: Leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 23.ed. rev. e ampl. Petropolis: Vozes, 2015.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Comunicado nº 001/2012 - Área de ensino**. Disponível em: http://mnpef.ect.ufrn.br/wp-content/uploads/2017/03/Comunicado-CAPES-2012.pdf, Acesso: 26/01/2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Edital nº 75/2014-DED/CAPES**. Oferta de vagas em cursos superiores na modalidade a distância no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: https://uab.capes.gov.br/editais-ded/7281-edital-n-75-2014-sistema-universidade-aberta-do-brasil-uab, Acesso: 26/01/2021.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Mathematical Modeling: Cognitive, Pedagogical, Historical and Political Dimensions. **Journal of Mathematical Modelling and Application,** Blumenau, Vol. 1, n. 1, p. 89-98, Dec. 2009.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. La sequénce didactique: une démarche d'enseignement de l'oral. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Pour un Enseignement de l'Oral: Initiation aux genres formels à l'école**. Paris: Esf Éditeur, p. 91-114, 1998. (Collection Didactique du Français).

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Trad. R. Rojo e G. S. Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

ESCOLA ESTADUAL SÃO JOSÉ. A escola da prisão vista de frente. Macapá, 2019. (Fotografia).

FIORINI NETTO, Santos. Pena de Multa - Aplicações [S.l; s.n], 2017. 1 vídeo (ca. 5:40 min). Publicado no Canal Minuto Penal. Disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=3qQExepL4Dg, Acesso: 26/01/2021.

GOMES, Martha Joana Tedeschi. **Modelagem Matemática no Cárcere***.* 2005. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

GOMES, Martha Joana Tedeschi; CALDEIRA, Ademir Donizeti. Modelagem no Cárcere: Educação matemática para a paz. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, Vol. 8, n. 2, p. 44-57, Ago. 2014.

KFOURI, *William.* **Explorar e Investigar para Aprender por meio da Modelagem Matemática***.* 2008. 233f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

KNOWLES, Malcolm Shepherd; SWANSON, Richard A.; HOLTON, Elwood F. **The Adult Learner**: The definitive classic in adult education and human resource development. 6.ed. California: Elsevier Science and Technology Books, 2005.

LOPES, Raimundo de Jesus Costa; MIRANDA, Paula Reis de; MOTA, Marcos Coutinho; TRINDADE, Fabiana Lourenço da; SILVA, Duílio Pereira da. A matemática no cotidiano de um discente recluso em uma unidade prisional da Zona da Mata. In: SEMANA DA MATEMÁTICA E SEMANA DA ESTATÍSTICA, Ouro Preto, 2011, 11, 3. **Anais**. Ouro Preto: UFOP, 2011. Vol. 1. p. 1-4.

MASSON, Cleber. **Direito Penal Esquematizado**: Parte geral. 8.ed. São Paulo: Método, 2017. Vol. 1.

MEIRA, Claudia de Jesus. Das celas para as salas de aula: práticas etnomatemáticas no contexto prisional. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN MATEMÁTICA, Montevideo, 2013, 7. **Actas**. Montevideo: *SEMUR/FISEM*, 2013. p. 3507-3511.

MEIRA, Claudia de Jesus. **Os Saberes das Celas: Um estudo etnomatemático com jovens e adultos em contexto de privação de liberdade**. 2015. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ. A Execução da pena de multa a partir da ADI 3.150/DF. MPPR, 2019. Disponível em: http://www.criminal.mppr.mp.br/arquivos/File/ESTUDO_ADI3150_pena_de_multa_EBOOK_fluxograma.pdf. Acesso em: 26/01/2021.

NUCCI, Guilherme de Souza. **Manual de Processo Penal e Execução Penal**. 14.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2017. Vol. 1.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação Escolar para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade, **Cadernos Cedes**, Campinas, Vol. 35, n. 96, p. 239-255, Maio-Ago. 2015.

RENZ JÚNIOR, Herton. **A Importância da Modelagem Matemática no Ensino-Aprendizagem**. 2015. 62f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Unidade Acadêmica Especial de Matemática e Tecnologia, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

ROZAL, Edilene Farias. **Modelagem Matemática e os Temas Transversais na Educação de Jovens e Adultos**. 2007. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007.

SANTOS, Cristiane Santos dos; PACHECO, Karen Vanessa Silva; VASQUEZ, Eliane Leal. A modelagem matemática como estratégia para planejar e revolver avaliações na UNIFAP: Uma experiência de ensino intercultural. In: SANTOS, José Elyton Batista dos. (Org.). **Ensino de Ciências e Educação Matemática 5**. Ponta Grossa: Atena, 2020. p. 107-124.

SEGUNA, Anita; ZERAFA, Esmeralda. Effective andragogical strategies: What works with teachers? Reflection on practice. **New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences**, Nicosia, Vol. 4, n. 1, p. 239-246, Aug. 2017.

SILVA, Roberto da. **Didática do Cárcere II**: Entender a natureza para entender o ser humano e o seu mundo. 2.ed. São Paulo: Giostri, 2018.

SILVA, Sebastião Rodrigues da. **O Uso da Modelagem Matemática no Ensino de Funções na Educação Básica**. 2014. 69f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Departamento de Ciências Exatas e Tecnológicas, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2014.

STUDIER, Charlotte Marques. **A Pena de Multa como Situação Problema na Aula de Matemática: Uma sequência didática para educação penitenciária**. 2019. 30f. Monografia (Especialização em Docência para Educação Penitenciária) - Departamento de Educação a Distância, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019.

SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA. AgRg no REsp: 1843178 SC 2019/0308356-2, Relator: Min. Laurita Vaz, Data de publicação: DJ 25 de junho de 2020. Disponível em: http://scon.stj.jus.br/SCON/SearchBRS?b=ACOR&livre=@cdoc=%271935397%27, Acesso: 26/01/2021.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. ADI 3150/DF 0000552.37.2004.1.00.00000, Relator: Min. Marco Aurélio, data da publicação: DJe-170, 06 de agosto de 2019. Disponível em: http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2204004, Acesso: 26/01/2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASQUEZ, Eliane Leal. **Sociedade Cativa**. **Entre Cultura Escolar e Cultura Prisional**: Uma incursão pela ciência penitenciária. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2013.

VASQUEZ, Eliane Leal. Ethnomathematics as an Epistemological Booster for Investigating Culture and Pedagogical Experience with the Young Offender or Prison School Communities. **Journal of Education and Human Development**, Madison, Vol. 6, n. 2, p. 117-127, Jun. 2017.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: Como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 7

O CASO "CAÇADAS DE PEDRINHO" E A DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO

Data de aceite: 01/03/2021

Antonio Gomes da Costa Neto
http://lattes.cnpq.br/4154607294858508

RESUMO: O caso "Caçadas de Pedrinho" de Monteiro Lobato envolveu diversos setores da sociedade, cujas discussões foram polarizadas entre a censura e o direito a liberdade de expressão. A discussão da Literatura envolveu de igual forma o Poder Judiciário através do Supremo Tribunal Federal. Do mesmo modo o debate incluiu a questão da formação dos Profissionais da Educação através de Políticas Públicas. O uso da Literatura na desconstrução do racismo não foi objeto da deliberação por parte do Estado, simplesmente, transformou norma prescritiva em mera recomendação. A Etnicidade surge como a construção de um significado semântico complexo (sentido e referente) que inclui a identidade, diferença, raça, etnia, pertença, cultura e grupos étnicos. Esse conceito se revela como o mais eficaz para a sua compreensão na América Latina. A Literatura através de sua capilaridade social pode ser um excelente nas políticas de reparação da escravidão. A possibilidade de utilizar os textos de Monteiro Lobato na luta contra o racismo, provavelmente, será um dos maiores debates culturais que já se produziu.

PALAVRAS - CHAVE: Monteiro Lobato, Desconstrução, Racismo.

"PEDRINHO'S HUNT" AND THE DECONSTRUCTION OF RACISM

ABSTRACT: The case of Monteiro Lobato's "Caçadas de Pedrinho" involved several sectors of society, whose discussions were polarized between censorship and the right to freedom of expression. The discussion of Literature equally involved the Judiciary through the Federal Supreme Court. Likewise, the debate included the issue of training Education Professionals through Public Policies. The use of Literature in the deconstruction of racism was not the object of deliberation by the State, it simply transformed a prescriptive norm into a mere recommendation. Ethnicity emerges as the construction of a complex semantic meaning (sense and referent) that includes identity, difference, race, ethnicity, belonging, culture and ethnic groups. This concept proves to be the most effective for its understanding in Latin America. Literature through its social capillarity can be an excellent policy for the repair of slavery. The possibility of using Monteiro Lobato's texts in the fight against racism will probably be one of the biggest cultural debates that has ever taken produced.

KEYWORDS: Monteiro Lobato, Deconstruction, Racism

Texto publicado originalmente com o título "A desconstrução do racismo através de Monteiro Lobato: uma análise do caso 'Caçadas de Pedrinho'", na Revista do Centro de Letras e Comunicação. Caderno de Letras, n. 25, jul-dez, 2015.

1 I INTRODUÇÃO

O debate envolvendo Monteiro Lobato há de ser considerado como uma das maiores, quiçá a mais robusta discussão acerca do antirracismo no Brasil do século XXI, eis que o autor a partir da discussão envolvendo a obra "Caçadas de Pedrinho" se inseriu em concursos públicos, pesquisas científicas, discussões por intelectuais, imprensa, movimento social e dentro da Academia Brasileira de Letras (ABL).

Atualmente, desde a homologação pelo Ministério da Educação (MEC) do Parecer n. 06/2011, do Conselho Nacional de Educação (CNE), através de sua Câmara de Educação Básica (CEB), quando houve por bem permitir que todas as obras literárias, consequentemente, qualquer material de cunho didático, em tese, com expressões de estereótipos, racismo, preconceito ou discriminação racial podem ser adquiridas com recursos públicos por não violarem a legislação nacional e internacional antirracista.

Nessa vertente, quando da decisão com abrangência nacional, em juízo de nova análise converteu norma prescritiva em sugestão (ANDRADE, 2013), por força de inclusão de fundamentação legal nesse sentido, cuja discussão encontra-se perante o Supremo Tribunal Federal (STF) desde o ano de 2011 (RADOMYSLER, 2011; 2013), através de Ação Judicial que questiona as razões que levaram o MEC a homologar o parecer do CNE em desconformidade da Lei, convertendo-o em sugestão sem a garantia de formação profissional, bem como sua não inserção nos critérios de regulação e fiscalização das instituições de ensino superior.

Toda a celeuma representada pela análise sobre textos literários da obra em comento alcançou, individualmente, no exercício de 2010 o percentual de 10,4% dos noticiários (ANDI, 2011), ficando atrás apenas das discussões sobre o Estatuto da Igualdade Racial e o Sistema de Cotas em Vestibulares, todavia, o tema ainda permanece em discussão.

Nesse aspecto, o presente artigo visa discutir como Monteiro Lobato poder-se-ia contribuir para a desconstrução (DERRIDA, 2008) do racismo, notadamente, caso não houvesse mudança de orientação na proposta inicial pelo CNE, quando observada em situações ocorridas após da edição da referida norma, no que tange ao tratamento destinado aos Profissionais da Educação (Operadores da Educação e do Ensino) que atuam como a temática étnico-racial (COSTA NETO, 2014).

Nossa análise circunscreve-se ao processo judicial denominado Mandado de Segurança (MS), em torno da utilização de obras literárias perante o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que tem sido abordado apenas na perspectiva de direito à liberdade de expressão e racismo.

Nesse prisma, quando do uso de obras literárias produzidas em tempos pretéritos, cuja admissibilidade do racismo através do eugenismo era reconhecida como Política Pública Educacional (BRASIL, 1934), apoiada na ideologia do branqueamento (HASEMBALG, 2005; HOFBAUER, 2006; JACCOUD, 2009; NOBLES, 2009).

Os efeitos da situação em comento tem relação direta com a identidade negra na América Latina (WADE, 2000; 2008; OLIVEIRA, 2000), em que os novos contextos culturais (AGIER, 2001; 2006) quando incorporados os diversos atores culturais e políticos face à heterogeneidade da população tem buscado inserir nas agendas políticas dos governos latino-americanos (COSTA, 2011), utilizando de diversos mecanismos a disposição da sociedade.

Partimos da premissa da desconstrução (**deconstruction**) do racismo (**racism**) e das teses acadêmicas do racialismo (**racialism**), em que o ensino tem papel fundamental nessa operacionalização, ou seja, em política antirracista, bem como na luta por direitos coletivos dos afrodescendentes na América Latina (HOOKER, 2010).

Inicialmente, há de se observar que as discussões acerca da obra do autor foram interpretadas como censura (RANGEL, 2010; ROSENFIELD, TRINDADE, 2013), enquanto diversas outras manifestações foram no sentido da presença de questões raciais, bem como quando da orientação do MEC caminhava em sentido inverso à desconstrução do racismo (ANDRADE, 2013; FERES JÚNIOR, NASCIMENTO, EISEMBERG, 2013; PORCIÚNCULA, 2014).

A importância do debate quando alcançaram os noticiários, a obra do autor, a academia, profissionais da educação, a sociedade, o Estado, demonstrando o poder de Literatura, porém, quando da recusa explícita do debate e reconhecimento da existência do racismo, inclusive com a mudança de orientação do órgão da educação observa-se o fato da polêmica não ter conseguido agregar a desconstrução do racismo aos Estudos Literários e as atividades do Estado.

2 | “CAÇADAS DE PEDRINHO” NO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL

Para compreensão do alcance da discussão sobre o autor, há de se verificar a trajetória envolvendo "Caçadas de Pedrinho" até o Supremo Tribunal Federal (STF), eis que todas as circunstâncias que envolveram a controvérsia tem como pressuposto a existência de uma Política Pública (**public policy**), políticas (**politics**) e Políticas Públicas de Estado Antirracista (**anti-racism policy**), obrigatoriamente, representada como princípio filosófico-jurídico e de diretriz político-jurídico pelas normas legais do Estado brasileiro, bem como no direito internacional.

Utilizando-se do caso concreto em relação à obra “Caçadas de Pedrinho” de Monteiro Lobato para um alcance geral e difuso (OLIVEIRA, 2006) foi questionado o sistema de ensino Distrital, inclusive, para as Instituições de Ensino (IE) particulares e públicas (Básica e Superior) observassem as normas insculpidas para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Destacadamente, em relação à obra de Monteiro Lobato que fez parte do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) de 1998 e 2003, além de integrar acervo de diversas

IE a partir de análise de recente edição (2009), oportunidade que se observou está à mesma em consonância com a nova ortografia da Língua Portuguesa, bem como da existência de nota de apresentação que alertava sobre a política de proteção ambiental em relação a "onça", recentemente, objeto de ratificação pelos órgãos proteção do meio ambiente[1].

O feito contestou a ausência de qualquer referência à política pública para a uma Educação das Relações Étnico-Raciais, nesse diapasão no tocante a personagem Tia Nastácia, bem como aos animais (macaco, urubu, besouro e rinoceronte), todos eles relacionados com a cor preta, atribuindo-lhes valores depreciativos, negativos ou inferiores e reforçando estereótipos.

Em primeira análise o CNE traçou determinações sobre sua utilização, e após juízo de retratação, por determinação do MEC, reconsiderando posicionamento anterior, deu novo tratamento ao tema abordado, perdendo a diretriz inicial de uma possível abordagem em relação ao racismo a partir da leitura lobatiana, bem como deixou de garantir a implementação de uma Política Antirracista nos sistemas de ensino.

Consoante esse posicionamento, houve recursos dirigidos ao Ministro da Educação, bem como a Presidenta da República, tanto por Antonio Gomes da Costa Neto e da Ouvidoria da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em face da não observância das normas antirracistas pelo CNE e do Ministro da Educação.

Em dezembro de 2014, o Ministro Relator perante o STF entendeu por bem negar seguimento ao mandado de segurança, ou seja, não deu continuidade à ação alegando que o pleito apesar do recurso e pedido de avocação à Presidência da República não justificaria aquela instância judicial, porém, o caso ainda será julgado pelo Plenário do STF, podendo ser remetido a Corte Interamericana da Organização dos Estados Americanos (OEA), ter sua continuidade no STF ou sua remessa ao Superior Tribunal de Justiça (STJ).

Por outro lado, perante a ação judicial encontra-se recurso administrativo da Ouvidoria da SEPPIR para o MEC, e caso não reconsiderado pelo Ministro da Educação, o mesmo deverá ser remetido e apreciado pela Presidência da República, cujo pleito assim está consubstanciado:

> Seja reconsiderada a **homologação do Parecer CNE/CEB nº 06/2011** por Vossa Excelência, remetendo ao Conselho Nacional de Educação para **adequação do referido parecer às normas do ordenamento jurídico pátrio**, no que se refere ao **Poder Público ser impedido de financiar, adquirir e/ou estimular a utilização de materiais didáticos** que apresentem **preconceitos, conteúdos racistas ou quaisquer tipos de discriminação**, **bem como este material não faça parte** do acerco da rede **pública de ensino**;
>
> Caso Vossa Excelência entenda pela **não retratação, seja este recurso submetido à apreciação da autoridade superior.** (grifamos)

1 Cf. Portaria 291, de 03 de julho de 2014, do Ministério do Meio Ambiente quando instituiu o Plano Nacional para Conservação da Onça Pintada.

O problema torna-se ainda maior, a partir do fato da signatária e relatora do Parecer n. 06/2011, contestado à época de sua homologação pela SEPPIR, órgão responsável pelo combate ao racismo na estrutura do Estado brasileiro ser a sua Ministra Chefe desde janeiro de 2015, fato inusitado, eis que quando atuando como autoridade administrativa da Educação, suas ações não se coadunariam com a política antirracista, portanto, o imbróglio ainda terá muitos capítulos.

Nesse diapasão, desde o advento da posse no órgão de Igualdade Racial, estariam ministra e demais subordinados hierárquicos impedidos, além de suspeitos de atuarem administrativamente por força de lei no caso até a decisão pelo Ministro da Educação, se mantida a orientação, ou da remessa a Presidenta da República para apreciação do recurso hierárquico.

Por outro lado, o plenário do STF deverá apreciar se mantém ou não a decisão do Ministro Relator para julgamento perante o Supremo Tribunal Federal, nesse passo, a análise mais uma vez não será sobre racismo, preconceito, discriminação ou educação étnico-racial, apenas o cunho de admissibilidade da ação para seu regular prosseguimento no Judiciário.

Ausente qualquer decisão das autoridades administrativas, o caso encontra-se junto ao STF desde 2011, o que vem levando a uma reflexão cada vez maior sobre a necessidade de se compreender o racismo no Brasil e América Latina, o debate foi aberto e a Literatura comprova sua vocação para contribuir na discussão.

3 | FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Necessariamente, a problemática instituída a partir de Monteiro Lobato tem relação direta com a formação dos Profissionais da Educação, pois a situação inicial se deu em função do uso de obras em contexto educacional, em especial na educação básica, cuja literatura no campo educacional tem sido a grande responsável pela transmissão da cultura legítima (BOURDIEU; PASSERON, 2008).

Conforme Van Dijk (2015, p. 15) o “racismo não é inato, mas aprendido, deve haver meios para esse processo de aquisição ideológica e prática”, portanto através de processo discursivos que podem apresentar aspectos positivos e negativos, ou seja, as “pessoas aprendem a ser racistas com seus pais, seus pares, na escola, com a comunicação de massa, do mesmo modo que com a observação diária” através dos gêneros discursivos (idem, p. 21).

Por isso a discussão sobre “Caçadas de Pedrinho” foi ampliada, atingiria a formação dos futuros profissionais da área de Literatura, bem como aqueles que de forma interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar trabalhariam em todos os níveis de ensino, incluindo-se às atividades típicas de Estado na estrutura do Estado na Educação.

O conceito de estrutura na educação deve ser compreendido como sistemas distintos

de administração em que cada componente se une a um determinado eixo comum, cuja sua realização se opera através de formalidades intrínsecas ou extrínsecas em que cada componente pode ou não depender do outro para se efetivar, impulsionar ou acomodar todos os elementos.

Nesse prisma, a literatura mais uma vez colabora com a Educação quando impulsiona a discussão, consequentemente, na formação dos profissionais da Educação (Gestores, Professores, Técnicos e Apoio Escolar), além dos diversos profissionais responsáveis pela atuação da área de fiscalização e regulação (**regulation**).

Valho-me para ilustrar a questão, que todo o debate envolvendo o autor teve sua origem no Distrito Federal, cujo corpo de profissionais da Educação em 2013 alcançou o número de 36.982[2] (trinta e seis mil, novecentos e oitenta e dois) e de acordo com informações colhidas na Escola de Formação dos Profissionais da Educação (EAPE) nos exercícios de 2003 a 2010, obtidos através da Lei de Acesso a Informação (LAI), não se identificou o quantitativo de profissionais com cursos em relações étnico-raciais.

Todavia, em relação ao exercício de 2011 indica a EAPE o total de 353 (trezentos e cinquenta e três) profissionais tiveram formação continuada, e no exercício de 2012 apenas 53 (cinquenta e três), e em 2013 atingindo 79 (setenta e nove), o que não representa nem 1% (um por cento) da força de trabalho da área da Educação.

Ampliando para esfera nacional, através de informações do Ministério da Educação em seu sítio institucional afirma que desde o ano de 2005 até 2013 foram ofertadas 52.365 cursos destinados à formação continuada de Professores, cujo Censo Escolar da Educação Básica em 2012 revela a existência de 2.095.013 profissionais, demonstrando à saciedade que desde o Parecer n. 06/2011, pouco se fez ou quase nada na questão étnico-racial.

Da análise do Censo Profissional em relação à formação continuada alcançou apenas **2,50%** dos **professores** do país nos 8 (oito) anos noticiados, ainda que não se tenha relatório pelo critério de eficiência, eficácia e efetividade desses cursos, projetando nesse ritmo um prazo de 320 (trezentos e vinte) anos para alcançar os atuais profissionais, considerando a expectativa de vida do cidadão, patente a ineficiência do Estado.

Costa Neto (2013) quando da análise pelo critério efetividade manifestava pela ausência do ensino da História da África e dos Afro-brasileiros na Educação, refletindo de maneira categórica a inércia do órgão de educação na implementação, bem como dos órgãos de fiscalização das Políticas Públicas, nesse sentido:

> No decênio da implantação do Ensino da História e Cultura da África e dos Afro-Brasileiros, cujas atualizações se fazem necessárias, dever-se-á incluir na formação (inicial e continuada) os profissionais da Educação, de Saúde, Segurança Pública e os operadores do Direito, em todas as suas atividades fim e meio.
>
> Como política pública de Estado e antirracista, quando analisada por meio

2 Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) n. 202, de 27-9-2013, pp. 23-26.

> dos princípios da transparência e da eficácia, a confirmação se opera através de fatos (acadêmicos e sociais) e atos (ordem jurídica), apresentando-a como norma ainda sem cumprimento.
>
> A análise das informações em relação ao cumprimento da Educação das Relações Étnico-Raciais pelos órgãos de controle, especialmente, pelo critério de transparência e eficácia, ratifica sua não efetivação pela ausência de relatórios pelo critério de efetividade.
>
> O exercício regular do **accountability** aliado à judicialização na perspectiva de defesa dos direitos humanos como instrumento de desconstrução do racismo se constitui em mecanismo que deve ser acionado.
>
> A Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura da África e dos Afro-Brasileiros não são bem sucedidos em razão de não alcançar os atores sociais envolvidos: comunidade (sociedade civil e ensino), autoridades oficiais (controle governamental) e a comunidade internacional.
>
> Em síntese, podemos entender que o Ensino da História e Cultura da África e dos Afro-Brasileiros vem sendo sistematicamente descumprido aos longos dos 25 anos da Constituição cidadã, cuja ausência da proteção à cultura dos povos formadores da nação brasileira é fato incontroverso.

A obra lobatiana tem função essencial para o antirracismo, quando a partir de análises de dados demonstram à saciedade sendo obrigatória a Nota Explicativa, sua inclusão como modelo representaria a contribuição da literatura ao antirracismo, eis que influenciaria nos órgãos de regulação, fiscalização além das instituições de ensino.

4 I A DESCONSTRUÇÃO DO RACISMO A PARTIR DE MONTEIRO LOBATO

Quando da análise dos critérios que foram levantados a partir da obra “Caçadas de Pedrinho” de Monteiro Lobato, verifica-se que algumas categorias de análise surgiram com o propósito de buscar trabalhar o conceito de desconstrução do racismo.

A partir de conceitos propostos por Hall (1992) Tadeu da Silva (2007) e Woodward (2007), ao discutirem a questão da identidade e da diferença sobre a identidade cultural no campo da construção da identidade como “tanto simbólica quanto social”, em que a diferença e identidade “só existem numa relação de mútua dependência, portanto, as noções de cultura e de identidade cultural”.

No que tange a América Latina surgem categorias como Etnicidade, Raça, Etnia, Identidade e Diferença em relação aos afrodescendentes, como acentua Diaz-Polanco (1981) a etnicidade por ser compreendida pelas características de relação culturais, organização social, costumes e normas comuns, de cunho sociocultural, i. e., que não se pode considerar como uma definição fixa (WADE, 2000).

Por sua vez, a etnia ou grupo étnico quando reconhecido pela solidariedade

construída através de uma identidade social estabelecido pela diferença (DIAZ-POLANCO, idem; AGIER, 2006), assim, necessário conhecimento do sentimento de pertença.

Nesse passo a Etnicidade compreendida como a construção de um significado semântico (sentido e referente) a partir da identidade, diferença, raça, etnia, pertença, cultura e grupos étnicos, revelando ser a mais eficaz para compreensão perante a América Latina.

Por outro lado, a desconstrução do racismo engloba, necessariamente, os conceitos de racismo Institucional, Cultural e Individual, por dependerem de um processo histórico e discursivo (CUCHE, 2002), em que as fronteiras étnicas (BARTH, 1998), são capazes de auxiliar nessa empreitada.

Portanto, as definições de racismo devem ser observadas a partir da definição proposta por Jones (1973) em três formas: individual[3], institucional[4] e cultural[5] em que a "cultura cria ou determina a natureza de suas instituições; as instituições socializam os indivíduos e estes perpetuam o caráter cultural" (idem, p. 104), significando a proposição de avaliar expressões brancas, por derradeiro, de forma pejorativa e negativa as negras face às diferenças culturais.

Por outro lado o pensamento lobatiano e sua relação com os princípios da Eugenia (DIWAN, 2003, 2007; JANZ JÚNIOR, 2012; QUAGLINO, 2004; SILVA, 2008), não podem ser ignorados quando da leitura de seus textos literários, pelo contrário, deve ser identificado, compreendido e interpretado.

O fato do debate de forma embrionária seria o primeiro processo para o reconhecimento da potencialidade da literatura na desconstrução do racismo, quer seja através de seus escritores mais expressivos, como dos demais textos a disposição da sociedade e na esfera educacional.

A desconstrução como delineado na proposta de Jacques Derrida, consequentemente, haver-se-ia de reconhecer a existência do discurso implícito, ou seja, o racismo, o que se traduz em políticas públicas, fato não olvidado pelo CNE, pois quando não buscou implementar a discussão étnico-racial na literatura, quedou-se dessa oportunidade.

Se houvesse o reconhecimento pelo Estado que a obra lobatiana poder-se-ia agregar a desconstrução do racismo, notadamente, sua operacionalização nas Políticas Públicas Antirracistas em diversas instâncias da Educação, nessa hipótese a vasta literatura de Monteiro Lobato contribuiria de forma positiva, fato não vislumbrado pelas autoridades públicas do MEC (Ministro e Conselho Nacional de Educação).

No que tange há essa oportunidade, considerar-se-ia seu reflexo na estrutura da

3 Cf. Jones (op. cit., p. 105) define o racismo individual é "aquele que considera que as pessoas negras, como um grupo, são inferiores aos brancos, e isso por causa de traços físicos (genotípicos ou fenotípicos)".

4 Cf. Jones (op. Cit., p. 117) como "as práticas, as leis e os costumes estabelecidos que sistematicamente reflitam e provocam desigualdades raciais".

5 Cf. Jones (op. Cit. P. 5) como sendo "a expressão individual e institucional da superioridade da herança cultural de uma raça com relação à de outra", cujo "o rótulo adequado para o ato de exigir que tais minorias culturais atinjam os padrões brancos para que participem das principais correntes de vida econômica e social deste país" (idem, p. 143).

Educação, inicialmente, pela promoção e alteração de todos os cursos de formação de futuros docentes e demais Profissionais da Educação, pois Lobato, obrigatoriamente, contemplaria a vertente da desconstrução do racismo.

Significaria que todo curso de formação inicial e continuada teria acesso a uma vasta obra e sua análise em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais ocorreria em sentido amplo, em termos de potencialidade talvez nenhuma outra ação ou autor ter-se-ia essa capilaridade.

A título de exemplificação, no Brasil a Educação Infantil é dever dos Municípios, e o autor Monteiro Lobato se constitui e um dos de maiores autores em uso nos ambientes educacionais, consequentemente, aplicar-se-ia nesse segmento uma abordagem de cunho antirracista, situação que não ocorre em tempos atuais.

Fato incontroverso que livros, em tese, com qualquer forma de preconceito, estereótipo ou racismo não podem por força de lei ser utilizados nos sistemas educacionais, nessa hipótese, com a regra de exceção, haveria a garantia de formação profissional, além da inclusão nos sistema de regulação, fiscalização, controle, monitoramento e avaliação de Políticas Públicas.

Todavia, a permissão de aquisição, como proposto pelo MEC sem agregar a desconstrução do racismo à obra lobatiana, pelo contrário, transformou a discussão sobre o racismo como sem importância, cujos reflexos podem ser a manutenção da discriminação e do racismo.

Reconhecer as possibilidades de um autor para promover a desconstrução do racismo não se constitui em tarefa simples, pelo contrário, representaria uma ressignificação na luta do antirracismo, pouco reconhecida e de baixa efetividade dos órgãos de promoção e combate ao racismo.

Evidentemente, quando o MEC deixa de reconhecer que a obra lobatiana possui condições de agregar o antirracismo, o mesmo se furta em suas atribuições institucionais, pois o reflexo seria a formação imediata de diversos Profissionais da Educação, Segurança Pública, Operadores de Direito e demais Profissionais da Saúde.

Revela-se na discussão que o Estado deixa de efetuar suas atribuições institucionais, contribui para a fase do racismo estamental caracterizado pela “manutenção de um sistema patrimonialista e do estamento burocrático nas Políticas Públicas destinadas a questão étnico-racial”, além do próprio racismo institucional (COSTA NETO, 2013b), verificada nesses casos a hipótese de ausência de responsabilização.

5 | A REPARAÇÃO DA ESCRAVIDÃO E O RESGATE RACIAL

Nesse contexto a questão estaria inserida no tema da reparação que tem sido utilizado pelo movimento social em razão do processo histórico da escravidão moderna, destacando-se entre seus objetivos o reconhecimento do racismo e a busca de sua

desconstrução.

O Poder Judiciário, no caso, o STF, tem papel essencial no conceito da Reparação da Escravidão e do Resgate Racial Jurídico cujo lapso temporal está registrado e desenvolvido pelos ativistas em Direitos Humanos Humberto Adami Santos Júnior, Luiz Carlos Gonçalves Almeida (GÁ) e Antonio Gomes da Costa Neto (BRASIL, 2014), em diversas ações judiciais, além do caso em análise.

Trata-se da utilização do Poder Judiciário através do Resgate Racial Jurídico por Demanda para o reconhecimento de ações de Reparação em favor dos afrodescendentes, incluindo a responsabilização e efetivas ações em favor da população negra, cuja consequência será a inclusão na agenda governamental.

Em síntese, a judicialização como instrumento capaz de discutir propostas de antirracismo com efetividade, além do tratamento discursivo para com o cidadão, dando nova roupagem a demanda judicial, e por final, na operacionalização da desconstrução (**deconstruction**) do racismo (**racism**) e das teses acadêmicas do racialismo (**racialism**), considerando a existência de um princípio filosófico-jurídico e diretriz político-jurídico.

No caso da literatura ao repensar Lobato tem sido um dos instrumentos balizadores dessa desconstrução, afinal, quando a "polêmica" lobatiana demonstra sua capacidade de dialogar com o antirracismo, fato não pensando até a sua discussão no Poder Judiciário.

Nesse contexto, qualquer situação que integre uma Política (**public policy**) e políticas (**politics**), quando da formulação, implementação, monitoramento e avaliação deve ser analisados a partir dos critérios de eficiência[6], eficácia[7] e efetividade[8], além da justiça social (TORRES, 2012) em que o órgão de regulação (**regulation**) verificar-se-á o seu descumprimento, e na sua ausência deve proceder à responsabilização (COSTA, 2013; HOWLETT, RAMESH, PERL, 2013).

Resultando dessa maneira como pressuposto jurídico-filosófico[9] como assinala

---

6 Cf. Torres (2012, p. 162) eficiência é "um conceito econômico que articulam meios e resultados, destaca a relação custo/benefício de determinada política pública ou ato administrativo, e mais popularmente pode ser traduzida pelo chavão de se fazer mais com menos", portanto, são "os mecanismos utilizados para obter êxito na ação estatal, ou seja, é preciso buscar os meios mais econômicos e viáveis, e utilizar a racionalidade econômica para maximizar resultados e minimizar custos, fazer o melhor com o menor custo, gastando com inteligência os recursos do contribuinte" (idem, p. 266).
7 Cf. Torres (2012, p. 266), eficácia como o "atingimento dos objetivos desejados por determinada ação estatal, pouco importando os meios e mecanismos empregados para atingi-los".
8 Cf. Torres (2012, p. 266) dispõe que efetividade é a "avaliação deve ser esforçar para demonstrar o impacto da política pública nas condições de vida da população atingida, ou seja, a real capacidade do Estado de transformar a vida dos atores e grupos sociais previamente elencados. [...] sendo preocupação central averiguar a real necessidade e oportunidade de determinadas ações estatais."
9 Cf. Silva (2010, p. 91) quando estabelece como princípios políticos-constitucionais e jurídico-constitucionais, nesse passo o princípio jurídico como "mandamento nuclear de um sistema, verdadeiro alicerce dele, disposição fundamental que se irradia sobre diferentes normas compondo-lhes o espírito e servidor de critério para sua exata compreensão e inteligência, exatamente, por definir a lógica e a racionalidade do sistema normativo, no que lhe confere a tônica e lhe dá sentido harmônico".

Foucault (2010a) de um discurso[10] de desconstrução[11] do racismo[12] e da discriminação[13], além da valorização da cultura dos africanos e dos afro-brasileiros, especialmente, quando compreendida como Política Pública[14] de Estado (AITH, 2006, p. 238) antirracista (**anti-racism policy**) e de ação afirmativa (**affirmative action policy**).

Há de se constatar que o reconhecimento das teses do racialismo (**racialism**) cuja cumplicidade na teoria racial "científica", cujo fato até hoje não encarado do "racismo moderno como invenção da ciência" (YOUNG, 2005, p. 79), e da ideologia racista há de ser enfrentada através de efetivas Políticas Públicas (GUIMARAES, 2009), em nossa análise a partir da demanda judicial.

6 | ANÁLISE DO CASO

Verifica-se que somente a partir da intervenção do cidadão, no pleno exercício da cidadania e controle social[15], utilizando-se de uma obra pertencente a Monteiro Lobato, houve por bem reconhecer o Estado que a discussão do racismo deve ser realizada, especialmente, no ambiente educacional.

A obra lobatiana encontra-se nesta situação, eis que produzida em tempos pretéritos em que o racismo, a discriminação racial, o preconceito se constituía como Política de Estado, conforme consignado na Constituição de 1934, cuja busca pelo melhoramento racial através da Eugenia e da Ideologia do Branqueamento se fazia presente.

Durante a discussão e "polêmica" gerada a partir da obra "Caçadas de Pedrinho", inicialmente, haver-se-ia de garantir sua leitura perante as Instituições de Ensino fosse precedida de formação em relações Étnico-Raciais pelos Profissionais da Educação,

10 No Brasil a desconstrução do Racismo é um princípio filosófico-jurídico (Constituição Federal – Brasil) e diretriz-jurídico-política no Brasil (Estatuto da Igualdade Racial), cujo resultado no Brasil ainda é visto apenas do ponto de vista de uma política de enfrentamento e combate, apenas sob o viés de proposição de prevenção sem análise crítica.

11 Cf. Derrida (2008, p. 30) a premissa da diferença a partir de traços que podem ser interpretados como "os movimentos da desconstrução não solicitam as estruturas do fora. São passíveis e eficazes, só ajustam seus golpes se habitam estas estruturas. Se as habitam de uma certa maneira, pois sempre se habita, e principalmente quando nem se suspeita. Operando necessariamente do interior, emprestando-os estruturalmente, isto é, sem poder isolar seus elementos e seus átomos, o empreendimento de desconstrução é sempre, de um certo modo, arrebatado pelo próprio trabalho."

12 Cf. Jones (1973), o racismo é fundamentado, basicamente, em três vertentes: i) **institucional**, como práticas e leis que refletem desigualdades, intencionais ou não; ii) **cultural**, proposta de um ideal de uma herança cultural eurocêntrica com a desvalorização da cultura de origem africana; iii) e, **individual**, quando pessoas as praticam de forma individualizada em razão dos traços físicos.

13 Cf. Guimarães (2004, p. 18) define discriminação racial "consiste no tratamento diferencial de pessoas baseado na ideia de raça, podendo tal comportamento gerar segregação e desigualdade".

14 Cf. Bucci (2006, p. 39) Política Pública "é o programa de ação governamental que resulta de um processo ou um conjunto de processos juridicamente regulados – processo eleitoral, processo de planejamento, processo de governo, processo judicial – visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados. Como tipo ideal, a política pública deve visar à realização de objetivos definidos, expressando a seleção de prioridades, a reserva de meios a sua consecução e o intervalo de tempo em que se espera o atingimento dos resultados."

15 Cf. O'Donnell (1998, p. 28) controle social ou **accountability** vertical "são ações realizadas, individualmente ou por algum tipo de ações organizada e/ou coletiva, com referências àqueles que ocupam posições em instituições de Estados, eleitos ou não".

especialmente, em temas relacionados ao antirracismo.

Quando o Estado queda-se de efetuar a capacitação inicial e continuada, bem como pela sua baixa efetividade em Políticas Públicas Antirracistas, optou em transformar norma prescritiva em sugestão, verifica-se dessa forma a sua inércia que se configurou na ausência da desconstrução do racismo.

A obra encontra-se hoje em discussão no Poder Judiciário em face da situação consagrada por Foucault (2010) de juridicisação, ou seja, a lei como princípio de toda regra, altamente valorizada na cultura ocidental representado nessa fase pela ausência efetiva dos órgãos de regulação, necessariamente, transpondo o debate para outra esfera de decisão.

Durante todas as instâncias apenas o termo "censura" foi ventilado, no sentido de considerar sua obra como desconstituída de outras possibilidades de leitura, pelo simples fato de não poder ser questionado o autor em relação a temas como o racismo, preconceito, estereótipo e eugenia.

Por sua vez o conceito de "antirracismo" não foi abordado pela inadmissibilidade de reconhecer sua existência e manutenção no Brasil, tanto como política pública e ideológica, cujos reflexos até os dias atuais permeiam a sociedade.

Se por um lado a obra, em tese, não se coadunaria com uma Educação das Relações Étnico-Raciais, especialmente, caso representasse para o Estado o reconhecimento da sua ineficácia na desconstrução do racismo, seria a oportunidade de tê-la como mecanismo de colaboração, fato não considerado durante parte do debate.

A mudança de orientação do órgão de assessoria apenas reflete a atual fase do racismo estamental, representado pelo baixo desempenho das autoridades de regulação, da ausência de efetivas políticas públicas antirracistas, sem qualquer responsabilização pela sua inoperância.

Quando se recusa de forma expressa reconhecer que obras literárias produzidas em tempos pretéritos reproduzem o racismo e a ideologia racialista, verifica-se o distanciamento da desconstrução do racismo, situação que pode e deve ser corrigida.

A obra lobatiana ter-se-ia agregado um valor incomensurável em todos os níveis de ensino, quando suas análises considerasse a necessidade de reconhecer o princípio da identidade étnico-racial, representando situação até hoje não alcançada pelo Estado.

7 | CONCLUSÕES

O debate envolvendo "Caçadas de Pedrinho" de Monteiro Lobato se constitui como uma dos maiores temas envolvendo as Políticas Antirracistas, fato corroborado por diversas pesquisas acadêmicas, noticiários, intelectuais, imprensa, certames públicos, destacadamente, a Academia Brasileira de Letras e o Poder Judiciário através do Supremo Tribunal Federal.

Com a mudança de orientação promovida pelo órgão de Educação, quando transformou norma prescritiva em sugestão no que tange a formação dos profissionais da Educação, resulta na ineficácia de implementação de políticas públicas na educação, novos locais de discussão são escolhidos, no caso, através do debate jurídico.

A identidade negra na América Latina tem buscado novos mecanismos para inclusão nas agendas governamentais das políticas antirracistas, pelo fato da existência da desconstrução (**deconstruction**) do racismo (**racism**) e das teses acadêmicas do racialismo (**racialism**), como orientação que deve ser operacionalizada.

Verificou-se, incialmente, em relação a "Caçadas de Pedrinho, que as interpretações seriam pelo viés da "censura", desconsiderado o princípio do antirracismo previsto na legislação hodierna, motivo da análise perante a Suprema Corte do Brasil.

Com relação à formação inicial e continuada dos Profissionais da Educação para a Educação das Relações Étnico-Raciais, houve sua baixa efetividade, o mesmo ocorrendo com as Políticas Públicas Antirracistas.

A desconstrução do racismo a partir de Monteiro Lobato torna-se viável, quando a compreensão da mesma quando utilizada pelo viés antirracista ampliaria seu desiderato, nesse caso o Estado se furta dessa premissa.

A Reparação da Escravidão busca identificar situações concretas, como a "polêmica" lobatiana pode contribuir de forma positiva no antirracismo, fato não contemplado pelo Estado quando foi acionado através do Poder Judiciário.

A literatura tem se mostrado cada vez mais importante na construção do cidadão, sua contribuição é fato incontroverso, sua capilaridade é capaz de representar um dos maiores instrumentos de grande efetividade para a desconstrução do racismo.

REFERÊNCIAS

AGIER, Michel. *Distúrbios identitários em tempos de globalização*. Mana [online], 2001, n. 2, pp. 7-33.

AGIER, Michel. *La antropologia de las identidades em las tensiones contemporaneas*, Revista Colombiana de Antropologia, Vol. 36, enero-deciembre 2006.

ANDI COMUNICAÇÕES E DIREITOS. *Imprensa e Racismo*: uma análise das tendências da cobertura jornalística. Brasília: 2011.

ANDRADE, Patrícia Ricardo. *Literatura e demandas Étnico-Raciais***:** o caso de Caçadas de Pedrinho" de Monteiro Lobato. ALMEIDA, Julia; SIEGA, Paula (Org.). Literatura e voz subalterna: anais Vitória: GM, 2013, pp. 385-394.

BARTH, Fredrik. *Grupos Étnicos e suas Fronteiras*. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIF-FERNART, Jocelyne. Teorias da Etnicidade**.** Tradução Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*: *elementos para uma teoria do sistema de ensino.* Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. 1934.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 92, de 31 de janeiro de 2014. Aprova os Indicadores do Instrumento de Avaliação Externa para os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação de organização acadêmica, na modalidade presencial, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 15/2010, com orientações para que material utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação Antirracista. Parecer n. 06/2011, 01 de junho de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2012. Nota Técnica. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Diversidade, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Ações e Programas. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-e-programas

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Instituto Chico Mendes de Biodiversidade. Portaria n. 291, de 03 de julho de 2014, Institui o grupo de assessoramento técnico para acompanhar o Plano de Ação Nacional de Conservação da Onça Pintada.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Mandado de Segurança. 30952/2011. Instituto de Advocacia Racial e Ambiental (IARA) e Presidenta da República. Relator Ministro Luiz Fux.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Mandado de Segurança. 33072/2014. Instituto de Advocacia Racial e Ambiental (IARA) e Presidenta da República. Relatora Ministra Carmem Lúcia.

COSTA, Sérgio. *Perspectivas y políticas sobre racismo y afrodescendencia en América Latina y el Caribe.* In: HOPENHAYN, Martín y SOJO Ana, *Sentido de Pertenencia em Sociedades fragmentadas* Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.

COSTA NETO, Antonio Gomes da. *A educação das relações étnico-raciais (2003-2013*): racismo, transparência e efetividade. Revista Educação Pública (CECIERJ). Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0412.html

COSTA NETO, Antonio Gomes da. *A desconstrução do racismo através de Monteiro Lobato:* uma análise do caso “Caçadas de Pedrinho”. Revista do Centro de Letras e Comunicação. Caderno de Letras, n. 25, jul-dez, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/cadernodeletras/article/view/7338/5125

COSTA NETO, Antonio Gomes da. *O Novo Instrumento de Avaliação Institucional Externa da Educação Superior e a Educação Étnico-Racial*. Revista Educação Pública (CECIERJ). Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/direito/0010.html.

COSTA NETO, Antonio Gomes da. *Os ativistas de Direitos Humanos e o Racismo***.** Revista Educação Pública (CECIERJ). Disponível em: http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/cidadania/0159.html

COSTA, Greiner. *Estrutura de Governo para Gestão Estratégica***.** In: COSTA, Greiner; DAGNINO, Renato. Gestão Estratégia em Políticas Públicas. Campinas, SP: Editora Alinea, 2013, pp. 155-186.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DIWAN, Pietra. *O espetáculo do feio:* práticas discursivas e rede de poder no eugenismo de Renato Kehl. *1917-1937*. Dissertação (Mestrado em História). Pontífica Universidade Católica de São Paulo, 2003.

_____. *Raça Pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. São Paulo: Contexto, 2007.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia.* Tradução Mirian Chnaiderman. São Paulo: Perspectiva, 2008.

DIAZ-POLANCO, Héctor. Etnia, clase y cuestión nacional, in DIAZ-POLANCO, Héctor (org.) *Etnia y nación en América Latina*, México: Conaculta.

FERES JÚNIOR, João; NASCIMENTO, Lernardo Nascimento; EISEMBERG, Zena Winona. *Monteiro Lobato e o Politicamente Correto.* DADOS – *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 56, no 1, 2013, pp. 69 a 108.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

GASPAR NETO, Verlan Valle; SANTOS, Ricardo Ventura; KENT, Michael. *Biorrevelações:* testes de ancestralidade genética em perspectiva antropológica comparada. In.: SANTOS, Ricardo Ventura; GIBBON, Sahra; BELTRÃO, Jane (Orgs.). Identidades emergentes, genética e saúde: perspectivas antropológicas. Garamon: Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012, pp.233-271

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. *Preconceito e discriminação:* queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil. São Paulo: Ed. 34, 2009.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1992.

HASEMBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades do Brasil.* 2. Ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HOFBAUER, Andreas. *Uma história de branqueamento ou negro em questão.* São Paulo: UNESP, 2006.

HOOKER, Juliet. *Las luchas por los derechos colectivos de los afrodescendientes en América Latina . I*n: Hoffmann, Odile, *Políticas e identidad: afrodescendientes en México y América Central*, México, Conaculta, INAH, 2010.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M.; PERL, Anthony. *Políticas Públicas:* seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integradora. Tradução T Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

JANZ JÚNIOR, Dones Claudio. *A Eugenia nas páginas da Revista Médica do Paraná, 1931-1940.* Dissertação (Mestrado em História). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Paraná, 2012.

JACCOUD, Luciana. *A construção de uma política de promoção da igualdade racial:* uma análise dos últimos 20 anos. Brasília. IPEA, 2009.

JONES, James. *Racismo e preconceito*. tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo, Edgard Blüclher, Ed. Universidade de São Paulo, 1973

NOBLES, Wade*. Sakhu Sheti: retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado.* In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, pp. 277-298.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto, *Os descaminhos da identidade, RBCS Vol. 15 no 42. Fevereiro/2000.*

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *Identidade étnica e moral do reconhecimento***.** In: _____. Caminhos da Identidade> ensaio sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006, pp. 19-59

O'DONNELL, Guilhermo. *Accountability Horizontal e as novas poliarquias.* Lua Nova: Revista de Cultura e Política, n. 44, São Paulo. 1998.

PORCIÚNCULA, Rafael Fúculo. *A ideais raciais na obra de Monteiro Lobato:* ficção e não ficção. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pelotas, 2014.   IÚNCULA, Rafael Fúculo. As ideias raciais na obra de Monteiro Lobato: ficção e não ficção. 2014. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014

QUAGLINO, M. A. *Noções de raça e eugenia em Monteiro Lobato*: vida e obra. In: **XI** Encontro Regional de História ANPUH-RJ – Tema Democracia e Conflito (2004). Disponível em: <http://www.rj.anpuh.org/Anais/2004 > Acesso em 19/03/2009.

RANGEL, Egon de Oliveira. *Educação para o convívio da cidadania:* o ensino da língua pode colaborar para a construção da cidadania? RANGEL, Egon de Olivera; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coord.). Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasilia: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2010. pp. 183-200

RADOMYSLER, Clio Nudel. *Litígio Estratégico: u*m caminho para a igualdade racial? O Supremo Tribunal Federal como instrumento de concretização de direitos da população negra. Monografia. Sociedade Brasileira de Direito Público. 2011;

_____. *STF: um espaço de luta do movimento negro*. Revista Direito e Práxis, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 2013;

SILVA, André Luiz dos Santos. *A perfeição expressa na carne:* a educação física no projeto eugênico de Renato Kehl – 1917-1919. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SILVA, José Afonso. *Curso de Direito Constitucional Positivo.* 33a. Ed. Malheiros Editores. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *A produção social da identidade e da diferença*. In: ______. Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 7a. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRINDADE, André Karam; ROSENFIELD, Luis. *Cervantes, Twain e Lobato:* reflexões sobre direito, literatura e censura. Revista Jurídica de Investigacion e innovacion educativa. Universidade de Málaga, 2013, pp. 09-24.

TORRES, Marcelo Douglas de Figueiredo. *Fundamentos da Administração Pública Brasileira. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.*

VAN DIJK, Teun v. *Racismo e discurso na América Latina.* 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

YOUNG, Robert. *Desejo Colonial.* Perspectiva, 2005.

WADE, Peter**.** *Población negra y la cuestión identitaria en América Latina*. *Universitas Humanística* 65: 117-137. ISSN 0120-4807 (Bogotá: *Pontificia Universidad Javeriana*). 2008 http://www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/universitas/65/wade.pdf

WADE, Peter. *Raza y Etnicidad en Latinoamérica.* Ediciones Abya-Yala: Quito, 2000.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença:* uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CAPÍTULO 8

PROJETO CALANGUINHO NO QUINTAL DE UMA CRECHE UNIVERSITÁRIA: TRABALHO COLABORATIVO DE CRIAÇÃO DE HORTA ORGÂNICA

Data de aceite: 01/03/2021
Data de submissão: 05/02/2021

Leila Graziele de Almeida Brito
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Departamento de Saúde1 (DS1), Jequié-BA. http://lattes.cnpq.br/3227839473005177

Marilete Calegari Cardoso
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL), Jequié-BA. http://lattes.cnpq.br/3527762185893794

Mainara Mizzi Rocha Frota
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL), Jequié-BA. http://lattes.cnpq.br/4014240031302327

Leandro Nascimento Bertoldi
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Departamento de Saúde 2 (DS2), Jequié-BA.
http://lattes.cnpq.br/0293184627835301

RESUMO: O objetivo do presente trabalho é relatar a experiência de implantação de uma horta no Centro de Convivência Infantil Casinha do Sol, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, sob o apoio do projeto Calanguinho. Utilizou-se a metodologia de trabalho colaborativo, por meio de uma interação profícua entre os diversos atores sociais envolvidos. É perceptível que o projeto de criação da horta orgânica está abrindo portas para um trabalho de parceria entre creche, família e universidade, construindo novos sentidos sobre concepções de educação ambiental, alimentar e saúde integral às crianças. Essa experiência se revelou transformadora, já que motivou a formação de multiplicadores ambientais, nos quais estão inseridas crianças de 0 a 4 anos. Conclui-se que o processo de criação da horta possibilitou o desenvolvimento de práticas ativas de ação e reflexão, criando condições à creche, às famílias e à comunidade acadêmica de tornarem-se cidadãos com consciência ecológica e sustentável.
PALAVRAS - CHAVE: Educação Ambiental; Agroecologia; Participação Comunitária.

CALANGUINHO PROJECT IN THE BACKYARD OF A UNIVERSITY NURSERY: COLLABORATIVE WORK IN CREATING AN ORGANIC VEGETABLE GARDEN

ABSTRACT: The purpose of this paper is to report the experience of setting up a vegetable garden at the Casinha do Sol Children's Community Center, of the State University of Southwest Bahia - UESB, under the support of the Calanguinho project. The methodology of collaborative work was used, through a fruitful interaction between the various social actors involved. It is noticeable that the project to create the organic garden is opening doors for partnership work between daycare, family and university, building new meanings about the concepts of environmental and food education, and integral health for children. This

experience proved to be transformative, since it motivated the formation of environmental multipliers, in which children from 0 to 4 years old are inserted. We conclude that the process of creating the garden enabled the development of active practices of action and reflection, creating conditions for the daycare center, families and the academic community to become citizens with ecological and sustainable awareness.
KEYWORDS: Environmental Education; Sustainable Agriculture; Community Participation.

1 I INTRODUÇÃO

A constatação da finitude dos recursos não renováveis e os custos sociais e ambientais de um sistema alimentar globalizado baseado na concentração fundiária e na racionalidade do capital tem levado à reflexão sobre as principais práticas de cultivo, a preservação do meio ambiente e o consumo limpo, saudável e sustentável.

No Brasil, esse sistema é iniciado a partir da expansão mercantil que foi impulsionada pelas grandes navegações e empreendida pelos países europeus que estabeleceram, a partir do século XV, novas rotas comerciais propiciando assim, as condições básicas para o avanço do capitalismo, para o surgimento do mercado mundial e para a construção da ideia de modernidade. Dentro desse contexto, é possível afirmar que os processos utilizados na agricultura até princípios do séc. XIX eram vistos como "bárbaros, destrutivos [...] mas que começavam já, pela insistência neles, a fazerem sentir seus efeitos devastadores" (PRADO JÚNIOR, 1983, p. 61). É, portanto, a partir desse processo de colonização – calcado na exploração do trabalho, das riquezas naturais e alicerçada no tripé do escravismo, latifúndio e da monocultura (PRADO JÚNIOR, 2004; SODRÉ, 1977) que se inicia, não só no Brasil, mas em vários países do continente Sul Americano o processo de gestação do "sistema-mundo capitalista/patriarcal/cristão/moderno/colonial europeu" (BERNARDINO-COSTA & GROSFOGUEL, 2016, p. 17).

Posteriormente, dentro do contexto ambiental, esse sistema-mundo foi sustentado pelo modelo agrícola trazido pela Revolução Verde que tinha como principal objetivo o aumento da produtividade calcado, em suma, na modernização da agricultura através do uso de fertilizantes, sementes transgênicas, agrotóxicos, maquinários, etc. (MARTINE & GARCIA, 1987). Esse modelo mecânico químico baseado nos sistemas de monocultura extensiva e associado ao latifúndio ultra mecanizado contribuiu no passado para uma grande migração do campo à cidade, aliado ao conceito de desenvolvimento do século XX que é totalmente urbano e que não deixa espaço para a natureza, gera o incremento do desinteresse e o constante afastamento e desconexão das pessoas com suas tradições vinculadas à produção e origem do alimento.

No entanto, a partir dos anos 70, e em especial, na década de 80, os movimentos ambientalistas emergem nesse cenário problematizando, por um lado, o contexto global de degradação ambiental provocado pela Revolução Verde, como: erosão do solo, desertificação, desmatamento, poluição do ar e do solo devido ao uso de agrotóxicos,

redução dos recursos hídricos, perda de biodiversidade e perda de matéria orgânica do solo e, por outro, apresentam um debate pautado no crescimento das experiências de Agricultura Alternativa, como: agricultura orgânica, agricultura biodinâmica, agricultura natural, agricultura biológica, etc. (ALTIERI, 2004; BERNAL & MARTINS, 2015).

Esse movimento é reforçado com o processo de redemocratização que propicia o retorno dos movimentos camponeses à cena pública e os debates sobre as questões sociais, políticas e agrárias, que vão se complexificando à medida que importantes atores sociais aderem à luta ambiental e reforçam o fracasso do paradigma dominante de desenvolvimento agrícola em promover um crescimento equânime e sustentável[1] (ALTIERI, 2004).

No entanto, apesar da visível derrocada desse paradigma dominante, essa prática ainda permanece central. De acordo com o dossiê da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco), o uso do sistema de produção baseado no agronegócio e nas *commodities* agrícolas tem como resultado a produção em larga escala de alimentos transgênicos e contaminados por diversos agrotóxicos diferentes, com extensa evidência do dano que produz ao corpo humano, ao meio ambiente e às capacidades agrícolas do futuro. Esta situação denota um sistema de produção altamente destrutivo e totalmente insustentável, com o agravante de nos tornar o país que mais utiliza agrotóxicos no mundo desde 2008, tendo um consumo médio de 5,2 litros de agrotóxico por pessoa por ano e tendo um crescimento maior do que o dobro do incremento da média mundial nos últimos 10 anos, o que gera a reflexão da urgência de frear estas práticas para não deixarmos de herança às próximas gerações um ambiente destruído e uma péssima qualidade de vida (CARNEIRO et al., 2015).

Diante dessa realidade, torna-se necessário construir políticas e projetos em creches e outros ambientes escolares que tenham como prioridade a sensibilização à educação agroecológica, sustentável e alimentar e assegurem o *encantamento* das crianças para com à natureza e à sua alimentação. Isto é, trazer para creches e escolas infantis temáticas e vivências sobre Educação Ambiental que estejam imbrincadas às dimensões necessárias (conhecimento, valores éticos e estéticos, participação política), como apontam as DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

A partir desse entendimento, a comunidade escolar do Centro de Convivência Infantil Casinha do Sol, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CCI-UESB/Jequié) em parceria com o Projeto Calanguinho, realizaram em novembro de 2018, a implantação de uma horta comunitária em área subutilizada da creche tendo como princípio básico o modelo agroecológico. Este modelo promove segurança e soberania alimentar ao garantir

---

1 O conceito de sustentabilidade é controverso e quase sempre mal definido; apesar disso, é útil, pois reconhece que a agricultura é afetada pela evolução dos sistemas socioeconômicos e naturais, isto é, o desenvolvimento agrícola resulta da complexa interação de muitos fatores. A produção agrícola deixou de ser uma questão puramente técnica, passando a ser vista como um processo condicionado por dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas (CONWAY E BARBIER, 1990 apud ALTIERI, 2004, p.20).

o direito de fornecer e consumir alimentos orgânicos e utilizar-se de práticas sustentáveis no processo de produção ao não fazer uso de agrotóxicos e sementes transgênicas. Tais práticas estão imersas em racionalidades que não visam apenas à natureza enquanto extração de recursos para o consumo, mas apresentam uma oposição ao modelo hegemônico (ALTIERI, 2004).

O desenvolvimento dessas ações nos espaços educativos vai ao encontro do papel desenvolvido pelas creches e centros infantis universitários na atualidade, que é trabalhar de forma integrada as funções de Cuidar e Educar. Para isso, é importante levar em conta a especificidade das crianças de 0 a 4 anos, suas demandas, necessidades, produção cultural etc., a partir da mediação educativa e social dos(as) educadores(as), família e outros(as). Por isso, pensar a educação ambiental e a produção de alimentos de forma sustentável é um caminho para contribuir com o cuidado, a educação, a regeneração, a dinamização dos espaços públicos, a diminuição da pobreza e a sustentabilidade do meio ambiente (DOURADO & FRANCO, 2017).

Nesse contexto, a inserção da educação agroecológica, sustentável e alimentar por meio de um projeto de implantação de horta constitui-se em um elemento importante para formação ecológica ao promover mudanças de valores, hábitos e atitudes usando a sensibilização da ludicidade e ações de saúde integrativa com a participação das pessoas envolvidas no projeto. Além disso, contribui também para que as crianças e suas famílias resgatem o contato espontâneo com a terra, a água e as plantas para uma educação infantil global e holística e, por fim, colabora na formação de professores(as), funcionários(as), pais, docentes e alunos da comunidade acadêmica na perspectiva ecológica, sustentável e política.

2 I DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O processo de construção da horta no quintal do Centro de Convivência Infantil da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CCI-UESB) nasceu a partir da inquietação de pais de crianças matriculadas no CCI- UESB que desejavam que seus filhos vivenciassem um contato mais próximo da natureza, que tivessem acesso à educação ambiental, à experiências agroecológicas, bem como acesso à alimentação orgânica na creche, já que neste ambiente é disponibilizado lanches e almoço para as crianças.

Para tanto, os pais buscaram apoio do projeto Calanguinho, existente na cidade de Jequié - BA desde 2015, para avaliar a viabilidade da implantação da horta e para realizar o planejamento de ações necessárias ao seu desenvolvimento na creche. O projeto Calanguinho tem por objetivo ampliar os espaços verdes das cidades, apoiar a criação de hortas comunitárias em espaços públicos subutilizados (até o momento contribuíram com a criação de 14 hortas comunitárias orgânicas em diversos municípios), bem como formar multiplicadores para a educação ambiental e alimentar.

Foram realizadas quatro reuniões (novembro de 2018; fevereiro, maio e junho de 2019), com a presença de representantes do projeto Calanguinho, funcionários e professores da creche, pais e docentes da UESB nas quais compreendeu-se a importância da agroecologia para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Percebeu-se, também, a relevância do projeto para o processo do desenvolvimento coletivo e colaborativo de uma horta na creche, além da necessidade de construção de projetos pedagógicos que inserissem as crianças na horta e permitindo-as experiências de (re)aproximação com a natureza e de ressignificação de sua prática alimentar.

Na última reunião realizada, ocorreu uma roda de conversa na qual todos os participantes puderam apresentar as suas expectativas, seus anseios e possíveis dificuldades que porventura surgiram durante o processo de criação da horta, com pactuação de atividades necessárias para manutenção da mesma, como por exemplo, a separação e o descarte diário do lixo orgânico da cozinha da creche, bem como o recebimento do lixo orgânico produzido pelas famílias para destino no minhocário com objetivo de produzir húmus necessário à horta, um eficiente adubo natural; a criação de um grupo de *whatsapp* com todos os atores inseridos no processo para permanente pactuação de ações; a estruturação de um projeto de coleta seletiva de resíduos sólidos para sensibilização das famílias envolvidas na separação do lixo e venda dos mesmos. Esta atividade possibilitou a integração entre diferentes fontes de informação, permitindo assim uma maior troca de experiências.

Finalmente, em junho de 2019, foi realizada oficina de implantação da horta, na qual planejou-se o local da horta, ferramentas, equipamentos e insumos necessários, bem como a viabilidade de construção do minhocário. Após esse momento, iniciou-se o desenvolvimento da horta pela limpeza do quintal com auxílio de enxadas e pás. Nos espaços destinados ao plantio, o solo foi revolvido e as sementes e mudas, típicas da região, foram plantadas manualmente ou com auxílio de pás de jardim. Ao final, os canteiros receberam um sombrite.



Figura 1 - Trabalho colaborativo para construção do minhocário.

Fonte: Arquivo dos pesquisadores.

Ao mesmo tempo, houve adequação do planejamento pedagógico da creche com o desenvolvimento do projeto 'Meio Ambiente' por meio da sistematização e realização de ações junto às crianças no espaço da horta tais como: reconhecimento do local da horta pelas crianças, identificação das sementes orgânicas e plantação das mesmas, observação das espécies que brotavam e cresciam, colheita das frutas e hortaliças, molhação da plantação, alimentação do minhocário, aprendizagem sobre Coleta Seletiva de lixo, contação de histórias no espaço da horta, dentre outras atividades.

Foi perceptível o quanto as crianças gostaram de mexer, brincar com a terra e fazer plantio de hortaliças, conforme Figura 2 – Crianças plantam hortaliças. Essa experiência de contato com a terra permitiu que elas ampliassem seus sentidos e, ao mesmo tempo, levou-as à uma experiência de aprendizagem integral.



Figura 2 - Crianças plantam hortaliças.
Fonte: Arquivo dos pesquisadores.

Possibilitar um ambiente de experiências com o Meio Ambiente, abre caminhos para a criança, conforme Larrosa Bondía (2002, p. 24), já que "requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, (...) parar para sentir, (...) abrir os olhos e os ouvidos, (...) cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço". Além de proporcionar para criança momentos de alegria, surpresas e partilha na hora de fazer as colheitas, conforme a Figura 3 – Crianças colhem frutas.



Figura 3 - Crianças colhem frutas.

Fonte: Arquivo dos pesquisadores.

As experiências vivenciadas pelas crianças, tais como a demonstrada na figura 4 - Crianças molham a plantação, sustentam a ideia do protagonismo das crianças e do exercício ativo da participação infantil como condição de renovação social. Conforme Sarmento (2012), esta forma de proclamação da cidadania infantil corresponde não apenas à sustentação de novas orientações e políticas de proteção das crianças, mas também à promoção da autonomia infantil.



Figura 4 - Crianças molham a plantação.

Fonte: Arquivo dos pesquisadores.

As crianças também aprenderam sobre coleta seletiva, utilizando a sucata

proveniente da mesma para criar brinquedos e objetos em oficinas de artes, conforme Figura 5 - Aprendizado sobre Coleta Seletiva na creche.



Figura 5 - Aprendizado sobre Coleta Seletiva na creche.

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A proposta de sustentabilidade do espaço de ensino buscou respeitar as condições locais, utilizar os recursos naturais e aproveitar os resíduos para a geração de recursos, dentro de um enfoque cíclico. A horta comunitária inserida no ambiente escolar tem potencial de se tornar um laboratório vivo que possibilite o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em educação ambiental, promovendo o trabalho coletivo e colaborativo entre os atores sociais envolvidos (MORGADO, 2006). Nesta perspectiva, a horta na creche foi desenvolvida a partir dos princípios agroecológicos, com a pretensão de se produzir alimentos saudáveis e garantir melhorias na qualidade de vida das crianças alimentadas na creche, através da segurança alimentar e nutricional, também contribuindo para consolidar uma reaproximação das crianças (bem como de outros atores sociais envolvidos) com a natureza.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de implantação da horta no quintal do Centro de Convivência Infantil Casinha do Sol, por intermédio do Projeto Calanguinho, foi perceptível a construção de um sistema de trabalho colaborativo entre pais, professores e funcionários da creche, bem como de professores da UESB. Sistema este com adoção de estratégias para a manutenção da horta com organização de uma escala para a realização de tarefas no cuidado, tais como molhar, plantar novas mudas e sementes, retirar ervas daninhas, colher frutos, alimentar as minhocas, organizar as ferramentas utilizadas, organizar a coleta de

lixo reciclável, vender os materiais recicláveis para subsidiar os custos da manutenção da horta, dentre outras.

Vale ressaltar que houve a motivação para que todos os participantes do projeto fizessem a separação adequada em seus domicílios dos resíduos sólidos para a coleta seletiva e dos resíduos orgânicos para o descarte no minhocário da horta da creche, no intuito de manter alimentação contínua às minhocas produtoras de húmus, o que trouxe benefícios aos agentes sociais envolvidos, bem como ao meio ambiente.

Pôde-se observar durante o processo de construção e manutenção da horta uma forte interação entre profissionais da saúde, da educação, profissionais da agronomia, pais, dentre outros, com o único intuito de manter a horta viva com produção de alimentos e fitoterápicos, além de produção de saberes e de cultura para uma formação infantil integral e holística, numa perspectiva agroecológica e sustentável, o que gerou uma ampliação da disponibilidade de alimentos saudáveis na creche e incentivou os participantes a terem um cotidiano mais saudável, livre de agrotóxicos e com melhores hábitos alimentares.

Conclui-se que a implantação da horta no quintal da creche desencadeou um processo de construção de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes relacionadas à conservação do meio ambiente com vistas à continuidade do processo educativo envolvendo a creche, a família e a universidade.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, M. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da Agricultura Sustentável.** Ed UFRGS; IV edição; 110p. 2004.

BERNARDINO-COSTA, J; GROSFOGUEL, R. **Decolonialidade e perspectiva negra.** Revista Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, Janeiro/Abril 2016.

BERNAL, A.B.; MARTIN, A.M.C. Formação de agentes populares de educação ambiental na agricultura familiar: volume 1 – **Educação Ambiental e agricultura familiar no Brasil: aspectos introdutórios.** Brasília: MMA, 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** – Resolução CNE/CEB no 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, CNE/CEB, 2009.

CARNEIRO, F.F.; RIGOTTO, R.M.; AUGUSTO, L.G.S. et al. **Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde.** Rio de Janeiro: Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular; 2015.

DOURADO, N.P.; FRANCO, N.A. **Horta comunitária de base agroecológica: uma experiência prática de educação ambiental, segurança alimentar e participação social.** Anais do II Seminário Nacional de Educação em Agroecologia – Resistências e Lutas pela Democracia. ISSN 2236-7934 -Anais do II SNEA, Vol. 12, N° 1, Jul. Seropédica: RJ, 2017. p.1-12.

LARROSA BONDÍA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr./ 2002.

MARTINE, G.; GARCIA, R. C. A modernização agrícola e a panela do povo. In: ______. (Org.). **Os impactos sociais da modernização agrícola.** São Paulo: Caetes, 1987. p.81-95.

MORGADO, F.S. **A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência do Projeto Horta Viva nas escolas municipais de Florianópolis.** 2006. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Agronomia), Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina. 2006.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil Contemporâneo: Colônia.** 23ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

______________. **História Econômica do Brasil.** 28 ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SARMENTO, M.J. (2012), **A criança cidadã: vias e encruzilhadas, Imprópria. Política e pensamento crítico.** UNIPOP. Nº 2: 45-49.

SODRÉ, N.W. **Brasil: Radiografia de um modelo.** 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

CAPÍTULO 9

UMA PROPOSTA DE ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOCENTE E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA VIRTUAL: UM DESAFIO DIDÁTICO CONTEMPORÂNEO ATRAVÉS DA ANALÍTICA DA APRENDIZAGEM DISPOSICIONAL

Data de aceite: 01/03/2021
Data de submissão: 25/01/2021

Maria do Perpétuo Socorro Santos Araújo
Centro Universitário de Ciências e Tecnologias do Maranhão – UniFacema
Caxias – MA
http://lattes.cnpq.br/1276713702735863

RESUMO: A prática docente no ensino virtual exige saberes que extrapolam o processo didático com o qual alunos e professores estão habituados no ensino presencial, fazendo com que as aulas nos ambientes virtuais sejam um desafio presente na sociedade da informação. Este fato, traz o necessário debate sobre o processo de ensino e aprendizagem atual, a medida em que as novas metodologias para investigação desta dinâmica se tornam cada vez mais dependentes das tecnologias digitais. Considerando a importância decisiva da ação docente no processo educativo, esta pesquisa tem por objetivo compreender a disposição e a forma como os professores estão se integrando ao espaço educativo virtual, verificando sobre a sua formação e prática através das abordagens alicerçadas na Analítica da Aprendizagem Disposicional(em inglês, "dispositional learning analytics"), um método que permite a análise dos dados armazenados nas plataformas virtuais referentes as atividades discentes e docentes, incluindo elementos disposicionais como comportamentos, atitudes e valores. Para isso, dialogamos com referenciais que discutem a temática, dentre eles: Behar (2009), Kenski (2003) e Harmelen e Workman (2012). A abordagem metodológica da pesquisa se consistiu em estudo bibliográfico realizado em artigos e livros, concomitante a um relato de experiência diante das dificuldades enfrentadas pelos professores, por trabalharem neste contexto tendo sido somente transportados da sala de aula presencial para a virtual.

PALAVRAS - CHAVE: Prática pedagógica; Formação docente; Sala de aula virtual; Analítica da aprendizagem disposicional; Tecnologias digitais

A PROPOSAL FOR THE ANALYSIS OF TEACHER TRAINING AND PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE VIRTUAL CLASSROOM: A CONTEMPORARY DIDACTIC CHALLENGE THROUGH THE ANALYSIS OF DISPOSITIONAL LEARNING

ABSTRACT: The teaching practice in virtual teaching requires knowledge that goes beyond the didactic process with which students and teachers are accustomed in face-to-face teaching, making classes in virtual environments a challenge present in the information society. This fact brings the necessary debate about the current teaching and learning process, as new methodologies for investigating this dynamic become more and more dependent on digital technologies. Considering the decisive importance of teaching action in the educational process, this research aims to understand the disposition and the way teachers are integrating to the virtual educational space, verifying their

training and practice through the approaches based on Dispositional Learning Analytics (in English, “dispositional learning analytics”), a method that allows the analysis of data stored in virtual platforms regarding student and teacher activities, including dispositional elements such as behaviors, attitudes and values. To do so, we dialogue with references that discuss the theme, among them: Behar (2009), Kenski (2003) and Harmelen and Workman (2012). The methodological approach of the research consisted of a bibliographic study carried out in articles and books, concomitant to an experience report in face of the difficulties faced by the teachers, for working in this context having only been transported from the classroom in person to the virtual.
KEYWORDS: Pedagogical practice; Teacher training; Virtual classroom; Analytical of dispositional learning; Digital technologies

1 I INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, cada vez mais dependente do conhecimento, traz o necessário questionamento sobre os pressupostos que fundamentam a educação atual. O ato educativo revelado a partir de suas práticas, passou a admitir diferentes metodologias por meio de instrumentários e espaços escolares tecnologicamente modificados, e os sujeitos atuantes neste processo, por sua vez, passaram a desenvolver outras características e papéis.

No que compete à formação acadêmica, a atual sociedade da informação, alicerçada pelo uso da internet, vem agregando outras formas de alcance do ensino. Desse modo, além do campo presencial, o sistema educacional ganhou notório impulso nas últimas décadas no Brasil e no mundo através da EAD (Educação a Distância), em especial no âmbito do Ensino Superior, e apesar de não ser uma modalidade tão recente, ainda sofre com uma visão arraigada de educação precária, acompanhada de índices elevados referentes à evasão de estudantes.

Sobretudo, é considerado moderno o estudo das relações educacionais no espaço virtual. Como podemos perceber, as tecnologias destinadas apenas ao apoio pedagógico, passaram a incorporar o próprio ambiente escolar, contemplando sua estrutura como um todo, o que temos em um espaço físico como sala de aula, secretaria, biblioteca, professores, passam a ser disponibilizados em um ambiente cibernético, online, não palpável, o que modifica e traz complexidade a modalidade de ensino a distância.

Diante desse contexto, absorvido pela ascensão tecnológica, ainda temos que contar com a resistência de muitos dos envolvidos, sejam alunos ou professores, pois estes deixam de utilizar apenas cadernos, livros, lápis, caneta e exposições orais, para também manusear uma gama de aparelhagens complexas, além de ter que desenvolver uma relação afetiva agora em um espaço virtual, através das máquinas.

No que se refere ao fator ensino e aprendizagem, a educação virtual possui suas particularidades, tanto nos métodos didáticos pedagógicos, espaço educacional, quanto ao perfil do aluno, e a prática docente no ensino virtual, exige saberes que extrapolam o

processo didático com o qual alunos e professores estão habituados no ensino presencial, fazendo com que as aulas nos Ambientes Virtuais sejam um desafio presente na sociedade da informação, assim, o exercício de construção do conhecimento, vem conduzindo o incessante debate sobre quais perspectivas devem fundamentar o sucesso do ensino, na medida em que as novas metodologias para investigação destes processos se tornam cada vez mais dependentes das tecnologias digitais.

Toda ação realizada no espaço virtual, gera um armazenamento de dados, dos quais geralmente são eliminados por não serem percebidos em sua importância. Estes dados dão forma a chamada *Big data* (conjunto de dados estruturados e não estruturados obtidos e salvos em sistemas), e para que sejam aproveitados em uma visão formativa e de desempenho, é necessário que aconteça uma análise sistemática. Para isso, já existem algumas metodologias que auxiliam nessa verificação de acordo com as respectivas áreas do conhecimento.

No meio educacional, temos nas abordagens alicerçadas na Analítica da Aprendizagem (em inglês, *learning analytics),* um método que permite que os educadores possam tomar decisões e aprimorar suas práticas levando em conta essa verificação, proporcionando a ampliação significativa da capacidade de aprender a aprender. Neste contexto, considerando as plataformas virtuais de ensino, além de disponibilizarem as ferramentas e demais recursos associados à aprendizagem, elas também viabilizam a coleta de dados automática das atividades, sobre todos os participantes, tanto coletivamente quanto individualmente.

Considerando que aspectos como valores, persistência, motivação, dedicação, que fazem parte dos parâmetros cognitivos e afetivos, constituem e influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem, é necessário refletir de que maneira podemos abstrair dados subjetivos essenciais a partir de dados quantitativos e tecnológicos. Ao explorarmos esse campo qualitativo da análise, adentramos nos estudos que, atualmente, de forma ainda inicial, compõem mais uma pratica de análise, a denominada Analítica da Aprendizagem Disposicional (em inglês, *Dispositional Learning Analytics).*

Assim, tendo a ação docente importância decisiva no processo educativo, surge a necessidade de compreender a disposição e a forma como os professores estão se integrando a essa modalidade de ensino, bem como sua adaptação ao uso das tecnologias digitais como apoio a prática pedagógica, verificando sobre a sua formação e debatendo a qualidade da relação nesse ambiente, provindo da ideia de que grande parte do quadro docente das instituições que trabalham no ensino virtual, se compõe por professores advindos do ensino presencial, tanto em sua formação, quanto em sua experiência profissional.

A presente intenção de pesquisa também é justificada por vivências diante das dificuldades enfrentadas pelos professores, por trabalharem no contexto da Educação a Distância tendo sido somente transportados da sala de aula presencial para a virtual,

com a falta de formação necessária referente a modalidade, e sem a prática ao manuseio das tecnologias digitais, dentre outros fatores que são capazes de ocasionar prejuízo no processo de construção do conhecimento, interferindo nos índices de insatisfação e insucesso estudantil.

Em virtude dos fatos mencionados, este trabalho objetiva a busca de dados sobre a formação e atuação de professores graduados no ensino presencial, que passaram a lecionar nos cursos de graduação na modalidade a distância, partindo da seguinte questão central: A prática didático-pedagógica destes professores, juntamente a sua formação, estão suprindo as necessidades recorrentes da longitude física da sala de aula virtual, proporcionando um processo de ensino e aprendizagem efetivos?

Enquanto relevância acadêmica e social, este estudo deve ampliar o conhecimento sobre a utilização de recursos digitais no processo pedagógico online, juntamente a compreensão da importância do papel do professor, assim como a sua conscientização sobre a constante busca formativa, e com ênfase nos resultados da Analítica da Aprendizagem Disposicional, promover ideias que norteiem metodologias de superação do problema.

2 I OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Identificar com assente na Analítica da Aprendizagem Disposicional, a formação acadêmica e a prática didático-pedagógica de professores graduados no ensino presencial, que atuam nos cursos de graduação a distância, a observar se essa formação e prática atendem as exigências e necessidades específicas do contexto tecnológico da modalidade, de forma a proporcionar um espaço efetivo de ensino e aprendizagem.

2.2 Objetivos Específicos

· Caracterizar as abordagens conceituais sobre a Analítica da Aprendizagem Disposicional;

· Investigar a formação acadêmica integral e especifica voltada a Educação a Distância dos professores sujeitos da pesquisa;

· Descrever a prática didático-pedagógica dos professores atuantes na Educação a Distância e a habilidade dos mesmos ao uso dos recursos tecnológicos e ferramentas pedagógicas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem na EAD.

3 I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Atuar na área educacional é sempre um grande desafio, pois o cenário, as pessoas e o conhecimento, encontram-se em constantes modificações. No que se refere ao trabalho docente, seguindo o pensamento de Mota (2019) “Ser educador depende dos tempos e dos contextos”. Nessa perspectiva, a ação educativa vinculada ao papel do professor, detém

de importância evidente, trazendo-lhe responsabilidades fundamentais na mediação do ensino, devendo o mesmo adquirir habilidades para posicionar-se de forma concreta ente o aluno e a aprendizagem.

Os adventos tecnológicos globalizados ao longo do tempo, trouxeram um despertar para a reformulação dos métodos pedagógicos em sala de aula, com inovações que passaram a fazer parte não só do convívio social, mas essenciais também ao contexto escolar. Para que tais recursos se integrem de fato à ação pedagógica, faz-se necessária a contextualização dentro de uma formação que atinja não só o corpo docente, mas todos aqueles que participam do processo, como explicado:

> Incorporar as tecnologias de informação – TI à prática pedagógica é um desafio com que a educação se depara. Houve um momento no qual se considerou que bastaria disponibilizar equipamentos nas instituições educacionais e estaria garantido o seu uso por professores e alunos. Somente quando os computadores começaram a chegar nas instituições é que se evidenciou a importância de investir na preparação dos professores para tal uso. Porém, pouco depois verificou-se que o problema não se resolveria apenas com a formação dos professores. Seria necessário que essa formação extrapolasse o ambiente computacional ou o laboratório de informática e se estendesse para toda a escola, atingindo gestores, educadores, funcionários e alunos, pais e comunidade do entorno da escola e deixando os equipamentos ao alcance de todos. (MORAES 2002 apud ALMEIDA, 2002, p. 71 a 72)

Como visto, não é somente uma questão de colocar os aparatos tecnológicos na escola ou somente transpor o professor de um espaço a outro, faz-se necessário um processo de integração social, análise do ambiente onde as coisas acontecem, conhecer a natureza das relações, público, os agentes, as metodologias, elementos que não podem se fazer neutros, mas dimensões integrantes e constitutivas do processo, e acima de tudo, determinantes.

A Educação a Distância no Brasil foi regulamentada pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que por sua vez foi regulamentada pelos decretos de N° 5.662 de 2005, N. º 5.773 de 09 de maio de 2006, N. º 6.303, de 12 de dezembro de 2007, e mais recente pelo decreto Nº 9.057/2017 no qual permite que as Instituições de Ensino Superior ampliem sua oferta de cursos de graduação e pós-graduação à distância. Com a normatização, a IES pode ofertar exclusivamente cursos à distância, sem a necessária oferta de cursos presenciais simultaneamente, estratégia do MEC (Ministério da Educação) para beneficiar essa ampliação no País, que carrega um frágil índice referente aos jovens entre 18 a 24 anos no ensino acadêmico, que chega a ser inferior a 20%.

O Censo da EAD 2018 realizado pela ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância), evidencia que os cursos semipresenciais e os totalmente a distância, chegaram a apresentar taxas de evasão de até 50%, em contrapartida, o Censo 2018 da Educação Superior realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa de

Assuntos Educacionais Anísio Teixeira), informa que a quantidade de matrículas em cursos de graduação presencial decaiu 2,1% entre os anos de 2017 e 2018, sendo que no mesmo período houve um salto de 17% na quantidade de matrículas nos cursos acadêmicos a distância. Isso implica dizer que, atualmente, em um total de 8,45 milhões de alunos matriculados no ensino superior em 2018, um a cada cinco destes estudantes, ingressou na modalidade a distância.

De acordo com Behar (2009) é urgente pensar em cursos de ensino a distância que não repliquem os modelos presenciais. A prática da EAD exige saberes que extrapolam o processo didático com o qual alunos e professores estão habituados no ensino presencial, assim, esta modalidade se constitui em um espaço no qual se exige uma nova postura didática.

Desta forma, a relação educador e educando no contexto virtual, ganha novas possibilidades, Kenski (2003) afirma existir um paradoxo básico de que “ o novo professor”, caracterizado por alguns autores com uma multiplicidade de papeis, precisa ter um agir e ser diferenciado no ambiente virtual, onde essa necessidade é advinda da própria especificidade do ciberespaço, que assume novas formas, novos tempos, novos espaços, para o ensino, a interação e a comunicação entre todos.

Com efeito, a prática pedagógica integrada ao agir docente, deve realizar-se em atitudes e procedimentos que tornem o processo educativo mais significativo, tanto para o aluno quanto para o professor. Fernandes (1999) afirma que a prática intencional do ensino não deve se limitar a sala de aula ou reduzida à questão didática ou metodologias de aprender e estudar, deve ser articulada ao social, tendo o conhecimento função de produção histórica, expandindo a sua abrangência englobando a sociedade como um todo. No contexto educativo da EAD, alguns autores ainda discutem sobre esta ação:

> As indagações vivenciadas pelos/as professores/as e pesquisadores/ as cerca dos saberes docentes também permeiam as práticas pedagógicas na Educação a Distância, porém com alguns elementos peculiares: o/a professor/a depara-se com situações, em geral, não vivenciadas anteriormente como aluno, pois grande parte se formou no ensino presencial; confronta-se com tempos e espaços organizados de uma forma diferente; estabelece um contato com os alunos sem contar com os olhares e gestos e, em várias situações, sem ter uma reação imediata sobre o que foi apresentado e proposto. Estes elementos implicam em um conjunto de saberes didático-pedagógicos “novos”, que, em muitos casos, colocam em xeque encaminhamentos dados para situações presenciais (SOUZA et al. 2008, p.329).

O censo da EAD 2017 feito pela ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância) diz que 60% dos gestores das instituições que oferecem cursos nessa modalidade, relatam dificuldade de encontrar profissionais capacitados para atuarem na área, e que o índice de evasão nesse cenário educativo é preocupante, pois os alunos envolvidos alegam a falta da tradicional relação entre aluno e professor feita em um ambiente físico, como um dos

principais obstáculos durante o curso.

A capacitação remetida a formação profissional, deve ser um ato permanente, e no contexto docente, os desejáveis novos profissionais causam impacto no planejamento educacional, com as mudanças constantes nas concepções sobre o ensino e a aprendizagem, espaços educativos e perfis dos sujeitos, a formação continuada permite o diálogo entre estes fatores, subsidiando posturas a serem refletidas na sala de aula, segundo Nóvoa (1995, p. 24), "a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova personalidade docente".

Para tanto, em uma realidade irreversível de uma sociedade globalizada, as atividades relacionadas ao professor se tornam tão importantes quanto às dos discentes. Segundo Mota (2016), essa realidade é ampliada no atual mundo educacional pelo uso crescente de Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Sobre o depósito e o manuseio das informações virtuais, os LMS (Learning Management System), ou Sistemas de Gestão de Aprendizagem (SGA), *softwares* de gerenciamento de bancos de dados complexos, fazem a assessoria a fim de promover a dinâmica de ensino e aprendizagem no espaço virtual ou semipresencial.

A Analítica da Aprendizagem é um tema que traz desafios diante dos escassos estudos sobre o assunto no Brasil, a mesma consiste na análise destes dados armazenados virtualmente, para auxílio às instituições de ensino em acompanhar o progresso institucional, e quando potencializado, o estudo permite a utilização de dados associados com a aprendizagem do aluno e o trabalho docente, para se observar e compreender comportamentos, e assim permitir a intervenção apropriada. Em resumo, esta Analítica é usada para melhorar a aprendizagem e a educação (ELIAS apud NUNES 2016). Complementando a importância da interpretação analítica, Nunes e Chaves (2015) afirmam que "os dados, por si, não se bastam, todavia, para que se percebam os benefícios da Analítica. "

Na Educação a Distância, dentro da perspectiva analítica, as bases de dados geradas nas plataformas virtuais de ensino, dispõem de informações que influenciam diretamente na qualidade e eficácia do ambiente de aprendizado, dados estes que se relacionam tanto às práticas discentes, quanto docentes. Harmelen e Workman (2012, p. 5) conceituam a analítica da aprendizagem da seguinte forma, "é a aplicação de técnicas analíticas para analisar dados educacionais, incluindo dados de atividades do aluno e do professor, a fim de identificar padrões de comportamento e fornecer informações úteis para melhorar a aprendizagem e as atividades a ela relacionadas".

Tratando da atividade docente, temos dados como a frequência dos professores no acesso a sala de aula virtual, os tipos de ferramentas utilizadas, a contextualização e qualidade das atividades, quantidade de participações realizadas, o cumprimento de prazos, o tempo de resposta aos alunos, a linguagem, dentre outros elementos que dão base a análise que envolve itens como comportamentos, atitudes e valores, que agregam

relevante importância ao contexto. Esta análise subjetiva no Ambiente Virtual, propiciou o surgimento de um novo subcampo de investigação a ser explorado, que redefine o processo de Analítica, denominando-o em Analítica da Aprendizagem Disposicional, que incorpora dimensões disposicionais como emoções e auto regulação nos modelos já firmados de análise de aprendizagem.

Sendo assim, da mesma forma que os dados dos estudantes armazenados na *Big Data,* podem contribuir para a melhoria do processo de ensino, a partir do desenvolvimento de trilhas de aprendizagem e demais possibilidades, os dados dos professores também podem trazer evidências sobre a eficiência e qualidade do processo, proporcionando a elaboração de estratégias de desempenho docente por parte dos núcleos de acompanhamento pedagógico das instituições.

Dessa forma, ao observar o cenário em que a educação a distância acontece, dependente do instrumental tecnológico, e abrangendo um público em busca de conhecimento emergente para sobrevivência em especial ao mercado de trabalho, o professor deve se ater a uma reconstrução didática, prover sua qualificação, pois neste cenário, não é necessário somente que se saiba manipular um recurso digital, ou apenas transportar metodologias trabalhadas no ensino presencial para o ensino virtual, é preciso entender e compreender como a aprendizagem no ambiente online ocorre, quais estratégias utilizar e de que forma se adaptar, assim como a preocupação em formar os futuros professores para a atuação em diferentes espaços educativos, pois e Educação a Distância e a evolução das tecnologias digitais é uma realidade presente e crescente.

4 | METODOLOGIA

Este trabalho consistirá a priori em uma pesquisa bibliográfica com busca em livros e outras bases de dados disponibilizados em língua portuguesa e inglesa, artigos, teses, periódicos que tratem sobre a relação entre tecnologias digitais na educação, Educação a Distância, a prática didático-pedagógica, formação docente e a Analítica da Aprendizagem Disposicional.

Posteriormente, em uma pesquisa de campo no local da investigação que será uma Instituição de Ensino Superior Privada localizada no Piauí que oferta cursos de graduação na modalidade presencial e a distância, serão coletados dados referentes as matrizes e regimentos que fundamentam o modelo de Ensino a Distância, que também caracterizem em especial o papel dos profissionais docentes.

Seguidamente, serão desenvolvidas entrevistas com 5 a 7 professores que tiveram sua formação acadêmica na modalidade de ensino presencial a mais de 10 anos, que atuam nos cursos de ensino superior ofertados na modalidade a distância. Concomitante, será feito o acesso a sala de aula virtual para observação da dinâmica educativa e coleta de dados na perspectiva na Analítica da Aprendizagem Disposicional respeitando as questões

éticas e burocráticas.

Os dados serão coletados e analisados de forma qualitativa e quantitativa, a fim de diagnosticar o perfil dos professores, como ocorre a atuação didático-pedagógica, suas habilidades diante das ferramentas e dos recursos tecnológicos digitais, juntamente a sua formação, e a capacidade de se adequarem a um novo formato de ensino.

Após avaliação dos resultados, a etapa seguinte se dará pelo desenvolvimento da dissertação que consiste na construção do trabalho escrito, descrevendo o estado da arte, metodologia utilizada, tabulação dos dados e resultados. Neste processo, serão realizadas constantes verificações das correções do trabalho para posterior apresentação da defesa.

REFERÊNCIAS

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância (Org.) Censo ead br São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016. Disponível em: <http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf> . Acessado em setembro de 2017.

BEHAR, P. (Org.). **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. 1. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

FERNANDES, C. M. B. **Sala de aula universitária: ruptura, memória educativa, territorialidade: o desafio da construção pedagógica.** Porto Alegre, 1999. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

HARMELEN, M. van; WORKMAN, D. **Analytics for learning and teaching**. CETIS Analytics Series, v. 1, n. 3, nov. 2012. Disponível em: <http://publications.cetis.org.uk/wp-content/uploads/2012/11/Analytics-for-Learning-and-Teaching-Vol1-No3.pdf>. Acesso em: 20 agosto de 2018.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acessado em setembro de 2018.

KENSKY, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 5.ed. Campinas: Papirus, 2003.

MORAES, Maria Cândida (org.). **Educação a distância: fundamentos e práticas**. São Paulo: UNICAMP/NIED, 2002.

MOTA, Ronaldo. **Analítica da aprendizagem é parte da solução.** 2016. Disponível em http://reitoronline.ig.com.br/index.php/2016/09/26/analitica-da-aprendizagem-e-parte-da-solucao/. Acesso em 15 de julho de 2018.

MOTA, Ronaldo. **Dez respostas sobre "o que é ser educador?".** 2019. Disponível em https://blog.abmes.org.br/dez-respostas-sobre-o-que-e-ser-educador/. Acesso em 14 de março de 2020.

NÓVOA, **A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.** Teoria & Educação. 1991 n. 4, p.109-139

NUNES, J. Batista Carvalho. **A analítica da aprendizagem: contribuições das tecnologias digitais para a educação superior.** 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317318250_A_analitica_da_aprendizagem_contribuicoes_das_tecnologias_digitais_para_a_educacao_superior. Acessado em: 28 de junho.

NUNES. J. B. Carbalho. CHAVES. J. Bosco. **Tecnologias Digitais na Educação Superior: a Analítica da aprendizagem e a Didática.** 2015. Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/22.%20Tecnologias%20Digitais%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior%20a%20Anal%C3%ADtica%20da%20aprendizagem%20e%20a%20Did%C3%A1tica.pdf. Acessado em: 01 de junho 2029

SOUZA, Regina B. S. et al. Mediação Pedagógica na Educação a Distância: entre enunciados teóricos e práticas construídas. **Revista Diálogo Educacional. Curitiba,** v. 8 n. 24 p. 327 -339, maio/ago.2008.

THE OPEN UNIVERSITY UK, MILTON KEYNES, UK. Investigating learning strategies in a context of dispositional learning analysis: the case of examples worked. Disponível em: <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=3170385>. Acessado em: 03 de agosto de 2018.

CAPÍTULO 10

UM OLHAR SOCIAL E EDUCACIONAL SOBRE AS BIBLIOTECAS PÚBLICAS EM MOÇAMBIQUE: BIBLIOTECA NACIONAL DE MOÇAMBIQUE

Data de aceite: 01/03/2021

Aníbal João Mangue
Doutorando em Inovação Educativa pela Faculdade de Educação e Comunicação - Nampula/ UCM.
https://orcid.org/0000-0003-3023-8290.

Felipe André Angst
Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa e Director da Faculdade de Gestão de Recursos Florestais e Faunísticos (FAGREFF) - Lichinga/ UCM.

RESUMO: O presente artigo traz um panorama sobre o papel social e educacional das Bibliotecas Públicas em Moçambique através de um estudo do caso da Biblioteca Nacional de Moçambique e o objetivo é lançar um olhar sobre o contributo deste sector na socialização e na educação. Para o efeito, este artigo traz a ribalta várias perspectivas sendo de maior destaque a social e educacional. De realçar que, a Biblioteca Nacional de Moçambique é a primeira Biblioteca no país e foi instituída em 1961 e superintende e subsidia todas as bibliotecas ao nível nacional à luz do Diploma Ministerial nº 103/92 de 22 de Julho. Assim, recorreu-se a metodologia de base qualitativa, que proporciona uma compreensão do fenômeno a partir do contacto direto com diversos atores ligados ao sector das bibliotecas. Utilizou-se como instrumento a análise documental e o diário de bordo, como principais fontes para a recolha de dados. Dos dados analisados concluiu-se que as Bibliotecas Nacional de Moçambique têm uma fraca contribuição para o desenvolvimento social e educacional dos potenciais utentes devido á má gestão dos seus serviços ao nível local e nacional, em parte devido à insuficiência de recursos humanos qualificados.

PALAVRAS - CHAVE: Biblioteca pública; Papel social e educacional; Bibliotecários; Acesso.

A SOCIAL AND EDUCATIONAL LOOK AT PUBLIC LIBRARIES IN MOZAMBIQUE: NATIONAL LIBRARY OF MOZAMBIQUE

ABSTRACT: This article provides an overview of the social and educational role of Public Libraries in Mozambique through a case study of the National Library of Mozambique and the objective is to take a look at the contribution of this sector to socialization and education. For this purpose, this article brings to the fore several perspectives with social and educational emphasis being the most prominent. It should be noted that the National Library of Mozambique is the first library in the country and was established in 1961 and oversees and subsidizes all libraries at the national level in the light of Ministerial Diploma No. 103/92 of 22 July. Thus, a qualitative methodology was used, which provides an understanding of the phenomenon from direct contact with various actors linked to the library sector. Document analysis and the logbook were used as the main sources for data collection. From the data analyzed, it was concluded that the National Libraries of Mozambique have a weak contribution to the social and educational development of potential users due to poor

management of their services at the local and national level, partly due to insufficient qualified human resources.

KEYWORDS: Public Library; Social and Educational role; Librarians; Access.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa assenta em razões de natureza acadêmica, com o propósito de trazer uma reflexão em torno do contributo das Bibliotecas Públicas com maior em foque da Biblioteca Nacional de Moçambique tendo em conta o seu papel social e educacional. Para isso, a pesquisa vai trazer várias perspectivas partindo da histórica, discorrendo para a social, educacional, de acesso, de formação dos bibliotecários como mediadores de todo processo e dos utentes que são os beneficiários principais das Bibliotecas Públicas.

A Biblioteca Nacional de Moçambique (BNM) foi instituída em 1961 através do Diploma Legislativo n.º 2116, de 28 de Agosto de 1961. Após a independência passou a ser regida pelo Diploma Ministerial n.º 103/92, de 22 de Julho, e está sob tutela do atual Ministério de Cultura e Turismo.

Mota (2015) indica que, o número de Bibliotecas Públicas registadas nas estatísticas eram mais que 90 bibliotecas que conta a partir de BNM, contudo, já existiram mais antes deste estudo, que por motivos conjunturais fecharam comprometendo o acesso aos serviços.

De acordo com Gómez-Hernandéz (2008, p. 59):

> A função da Biblioteca como mediadora da aprendizagem durante toda a vida e em todos os níveis, como uma instituição que pode ajudar na transição entre a cultura impressa e a cultura eletrónica através da alfabetização informacional entre outros meios.

Entendemos que, a missão principal das Bibliotecas Públicas é disponibilização do patrimônio documental, tendo como base tradicional a função informativa e educativa através de diversos acervos.

A Cidade de Maputo tem os rácios mais elevados de leitores que correspondem á 10.510 em cada 100 mil habitantes e os estudantes com nível secundário apresentaram maior frequência às bibliotecas em relação aos estudantes do nível superior, isto é, 58.3% leitores no nível secundário e 32.4% leitores no nível superior, segundo estatísticas da cultura do INE 2017.

A Biblioteca em funcionamento pleno, entendemos que, apoia o processo de ensino e aprendizagem e contribui para a sua boa qualidade, bem assim, à educação do cidadão em geral, como seu valor é indispensável.

Analisados os vários factores que comprometem a qualidade dos serviços prestados pelas Bibliotecas, destacamos a má gestão dos seus serviços, o défice de formação específica dos bibliotecários e o difícil acesso às Bibliotecas.

Até que ponto a Biblioteca Nacional de Moçambique dá o seu contributo social e educativo à sociedade moçambicana?

O estudo teve como objetivo geral a análise do contributo da Biblioteca Nacional de Moçambique tendo em conta o seu papel social e educacional.

Em seguida, desdobrou-se em objetivos específicos seguintes: (i) descrever o histórico das Bibliotecas em Moçambique; (ii) analisar o papel social e educacional; (iii) verificar o acesso à Biblioteca Nacional de Moçambique; (iv) verificar o estágio de formação dos bibliotecários; (v) verificar o fluxo de utentes das Bibliotecas.

O método do trabalho é de cunho qualitativo, partindo da revisão de literatura dos dados de estatísticas da cultura do INE 2017 e alguns artigos que versam sobre esta matéria.

De referir que a escolha deste modelo de pesquisa deveu se a natureza do trabalho e da estratégia adotada que cingiu-se a pesquisa bibliográfica.

Para fazer análise, recorremos ao diário de bordo o qual tem alguns registos e contou essencialmente com a revisão da literatura.

DESENVOLVIMENTO

Perspectiva Histórica das Bibliotecas Moçambicanas

Moçambique ficou independente em 1975, nessa altura os acervos documentais moçambicanos encontravam-se espalhados e os únicos locais que detinham maior volume informação eram o arquivo histórico e a Biblioteca Nacional de Moçambique, instituída em 1961 à luz do Diploma Legislativo n.º 2116, de 28 de Agosto.

De acordo com Ferreira e Oliveira (2017, p. 3):

> Em sociedades nas quais a pobreza e a falta de instrução prevalecem, as bibliotecas públicas podem contribuir para o desenvolvimento local e serem sinônimo de transformação e que há locais que se desenvolvem social e culturalmente exatamente porque neles existem esses equipamentos culturais que dão suporte à população.

De acordo com Martins (2002, p. 78):

> As bibliotecas são instituições antigas, mais antigas que o próprio livro. Desde a Antiguidade já existiam bibliotecas, mas até a Renascença estas eram tidas como sagradas, com acesso restrito aos monges e sacerdotes e se apresentavam imbuídas de uma aura de mistério. No que se refere às bibliotecas públicas, uma das primeiras que se tem notícia teria sido idealizada pelo general Júlio César, que mesmo após sua morte, foi construída pelo orador Asínio Pólio, no ano 39.d.C. "estabelecendo simbolicamente a primeira biblioteca pública do templo romano da Liberdade".

Entendemos que, o processo educacional respeita os valores culturais, artísticos e históricos do contexto social da criança e do adolescente, garantindo da liberdade de

criação e o acesso às fontes de cultura.

Milanesi (1986) indica que a biblioteca pública é um centro de informações que atua de forma permanente para atender à demanda da população, estimulando o processo contínuo de descobrimento e produção de novas obras.

Em termos quantitativos, em 2015, constavam nos registos 109, Bibliotecas Públicas em funcionamento, distribuídos ao nível nacional. Contudo, por motivos diversos o número das bibliotecas diminuiu para 91, segundo dados de estatísticas da cultura do INE 2017.

Ferreira e Oliveira (2017) defendem que as Bibliotecas Públicas podem contribuir para o desenvolvimento local e são consideradas sinônimo de transformação e Martins (2002) defende que as Bibliotecas são instituições mais antigas que o próprio livro e eram tidas como sagradas. Por isso, entendemos que o seu contributo para a sociedade e educação está estritamente ligado com o seu surgimento das bibliotecas.

Perspectiva social de uma Biblioteca

Ferraz (2014) indica que, em pleno século XXI pode se considerar que as Bibliotecas Públicas desempenham um papel fundamental para a participação social e se configuraram como um equipamento cultural essencial na vida do local onde estão inseridas.

Vaz (2020) privilegia a função social da Biblioteca Pública, segundo as palavras de António Panizzi, que era dar aos mais pobres as mesmas possibilidades de leitura e instrução que então tinham os ricos. Destaca ainda que, a Biblioteca não é apenas um meio onde se conservam os livros, mas também um recurso ao serviço dos leitores e particularmente dos mais desfavorecidos.

Neste contexto, entendemos que a Biblioteca Pública tem um papel social imensurável principalmente para os países em desenvolvimento, uma vez que se trata de um elemento impulsionador da mudança de uma sociedade.

Para IFLA (2008), considera que as Bibliotecas são instituições transparentes na sua essência e tem a missão de disponibilizar a todos as informações educacionais, científicas, técnicas e socialmente relevantes de forma imparcial. Os materiais de informação e os serviços contribuem para a boa cidadania. As Bibliotecas e os serviços de informação com foco na missão são vectores de componentes da mudança social e a alavanca da ética.

Tendo em conta que a Biblioteca organiza a sua coleção e estruturar os dados de forma a permitir o acesso aos documentos por parte de utentes, assim, entendemos que a sua importância social está estreitamente ligada as necessidades e interesse da comunidade onde está inserida.

Vale realçar que, não importa se esse público leia, veja, escute ou navegue. O que realmente importa nas Bibliotecas é que a informação chegue até ao público-alvo que está com um crescimento exponencial da demanda. No entanto, entendemos que, a participação social também tem um papel fundamental no funcionamento das Bibliotecas e a sociedade tem as Bibliotecas como um espaço de pesquisa de vária índole.

Perspectiva educacional de uma Biblioteca

As funções tradicionais das Bibliotecas são classificadas em educativas, informativa, cultural e recreativa por isso olhando para estas funções no contexto moçambicano notamos que existem enormes desafios.

A Lei nº 4/83, de 23 de Março, estabelece que:

> O sistema de educação é o processo organizado por cada sociedade para transmitir às novas gerações as suas experiências, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo as capacidades e aptidões do indivíduo, de modo a assegurar a reprodução da sua ideologia e das suas instituições econômicas e sociais.

Mota (2015) indica que, as Bibliotecas são entendidas, desde os primórdios, como suporte, complemento e apoio educacional, tendo primeiro orientado a sua ação para a educação formal. Embora que há várias correntes que defendem que o apoio à educação formal deve ser exercido pelas Bibliotecas escolares. Contudo, a inexistência e precariedade de tais sistemas, nas escolas, obriga a que as Bibliotecas Públicas sirvam como Bibliotecas Escolares e comunitárias em simultâneo, como sucede em Moçambique.

A transmissão de experiências acumuladas das gerações mais velhas às mais novas, com vista a prepará-las para a vida, ocorre no nosso entendimento desde os tempos remotos.

Côrte, Almeida, Pellegrini, Lopes, Saenger, Esmeraldo, Ferreira e Lago (1999) indicam que, as Bibliotecas Públicas como unidades organizacionais vivas, recebem interferência em seus processos de trabalho quotidianos de vários intervenientes do sistema, por isso, é imprescindível a adequar algumas estruturas organizacionais e de prestação de serviços à sociedade.

A Biblioteca Pública funciona dentro da sociedade e para nós, serve de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, fornecendo diversos conteúdos educativos.

Ademais, as Bibliotecas são sempre solicitadas a dar resposta a crescente demanda da informação e ao apoio na aquisição de conhecimento científico.

Perspectiva de acesso às Bibliotecas Públicas

Em linhas gerais, entendemos que, a utilização atrativa dos serviços das Bibliotecas Públicas está ligado à satisfação da necessidade de aquisição de informação, localização geográfica, boa prestação de serviços e satisfação socioeconômica.

Mola (2015) indica que, a estrutura das Bibliotecas Públicas começa da BNM enquanto órgão coordenador, mas funcionam em condições infra-estruturais, materiais e financeiras muito precárias.

A Lei nº 4/83, de 23 de Março, estabelece que o Sistema Nacional de educação garante o acesso dos operários, dos camponeses e dos seus filhos a todos os níveis

de ensino, e permite a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras.

O acesso aos serviços deve ser estruturado de forma a atingir o mais elevado grau possível das necessidades dos utilizadores reais e potenciais. Sendo assim, a localização dos postos de serviços das Bibliotecas Públicas deve ser a mais útil para os habitantes da comunidade, devendo localizar-se próxima dos centros de redes de transportes e zonas de atividade comunitária (IFLA, 2013).

O estado atual da abrangência, para nós, é bastante desafiador uma vez que tem em vista adotar padrões internacionais de funcionamento para permitir a satisfação do número crescente de utentes e fazer uma ligação com outras instituições congêneres.

De acordo com Soto e Myriam (2006, p. 100)

> [...] um acesso igualitário à informação e o desenvolvimento de uma nova alfabetização. A missão das Bibliotecas à luz do NII consistia em se constituir em depositária de informações primárias na sociedade democrática, facilitar o acesso à informação na internet e promover a formação e educação a fim de impulsionar uma nova alfabetização baseada na rede.

Assim, partindo da análise documental, entendemos que o acesso igualitário à informação através das bibliotecas não têm correlação linear positiva em relação à procura.

Perspectiva de formação dos bibliotecários.

Mola (2015) indica que, após a Independência de Moçambique, as unidades documentais encontravam-se deficientemente organizadas e com grave carência de profissionais com competências técnicas e organizativas.

A formação profissional, entendemos que se trata de aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e formas de comportamentos exigidos para o exercício de uma determinada função.

Segundo Pinheiro (2009, p. 1), "A partir do conhecimento das pessoas que frequentam e que potencialmente possam frequentar a Biblioteca, começa-se a delinear seu verdadeiro perfil e identidade. Conhecer a cidade e conhecer o citadino".

Para um atendimento às necessidades e interesses dos usuários, entendemos que a Biblioteca deve definir o perfil dos seus funcionários, olhando para as transformações conjunturais.

De acordo com Rocha e Araújo (2007, p. 90):

> O bibliotecário em sua trajetória histórica passa por "guardião de livros" na Idade Média, devido a sua formação essencialmente humanista que perdura até a década de 1930 sob a influência francesa. A partir deste período, o bibliotecário incorpora o perfil de técnico organizador de documentos influenciado pela escola norte-americana.

Dutra (2006), considera que aos profissionais da informação independentemente da formação acadêmica, devem reunir um conjunto de habilidades e competências de modo a gerir a informação como recurso essencial.

O profissional da informação, podemos imediatamente associar à figura do bibliotecário, segunda a literatura, uma vez que se trata de uma nomenclatura genérica para todo profissional que de alguma forma tenha como objeto de trabalho a informação.

Mas, dentro dos profissionais da informação podemos encontrar os bibliotecários, arquivistas, museólogos, documentalistas e profissionais da comunicação.

De acordo com Dutra (2006, p. 185):

> A competência significa o somatório de conhecimentos adquiridos no decorrer da vida, capazes de moldar-se às diversas situações do quotidiano, para que seja possível reagirmos de modo diferenciado em cada situação, permitindo-nos uma solução adequada para cada situação, de modo a possibilitar-nos realizar diversas atividades. E em contrapartida, a habilidade pode ser utilizada para inúmeras competências. Aquisição de competências e habilidades tornam-se possíveis com a aprendizagem constante.

Mota (2015) indica que, em relação ao tipo de formação, ainda predominam trabalhadores sem nenhuma formação específica, representando cerca de 45,2% (ensino geral). Apenas 1,6% tinham formação superior na área documental.

Rocha e Araújo (2007) apresentam um breve histórico dos perfis assumidos pelo profissional da informação e Dutra (2006) apresenta o significado da competência que deriva do conhecimento adquirido. Contudo, o perfil e competências não são estáticos.

Perspectiva dos utentes das Bibliotecas

Os usuários da Biblioteca Nacional de Moçambique são provenientes de índoles diferentes e alguns sem nenhum nível de escolaridade, mas que buscam informações do seu interesse na perspectiva de solucionar os problemas, por isso, entendemos que a Biblioteca pela sua natureza deve ser abrangente.

Verificamos que as Bibliotecas Públicas em Moçambique apoiam diretamente às escolas ou instituições de ensino com a mesma exatidão das Bibliotecas especializadas.

Wisniewski e Polak (2009) indicam que para a existência e a prestação de serviços, das Bibliotecas necessitam de bibliotecários, acervo e usuários. O bibliotecário deve estar habilitado a lidar com o acervo e orientar os utentes. O acervo constitui a fonte de atração dos utentes da Biblioteca, por isso, deve estar em boas condições e atualizados. Os utentes são os beneficiários principais das Bibliotecas porque valorizam o acervo e a Biblioteca.

Porém, entendemos que a finalidade das bibliotecas é contribuir ativamente para a educação colocando à disposição dos professores, alunos, trabalhadores, investigadores, turistas e outros, o material necessário para o enriquecimento de qualquer programa do seu interesse, habilitando-os a utilizar todos os materiais e desenvolver a capacidade de pesquisa.

Análise e discussão

Vale realçar que, a função da Biblioteca que é organizar a sua coleção e estruturar os dados de forma a permitir o acesso aos documentos por parte dos seus usuários. Contudo, esse desiderato, no nosso entender, está longe de se alcançar.

A educação, nos termos da Lei nº 4/83, de 23 de Março, é um direito garantido a todos com a finalidade de contribuir para o pleno desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Mas, com o fraco contributo das Bibliotecas Públicas que estão na alçada da Biblioteca Nacional de Moçambique, entendemos que está em causa o seu papel social e educacional.

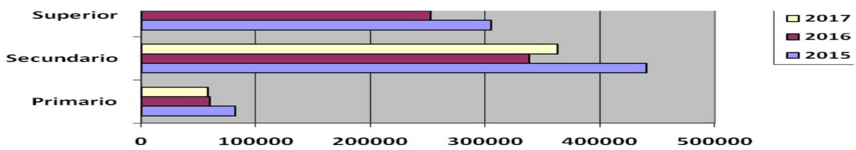


Gráfico 1: Frequência de estudante por nível.

Fonte: INE, estatísticas correntes 2015-2017.

Este gráfico, mostra nos que o nível secundário tem muita procura das Bibliotecas, mas essa tendência perde se ao chegar no nível superior, logo pode nos remeter a várias reflexões para entendermos o fenómeno, tendo em conta que é nesse nível que se deve aprimorar a investigação.

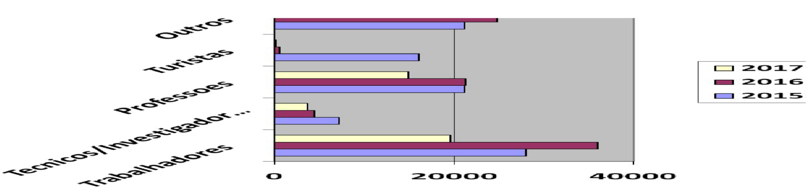


Gráfico 2: Leitores por categorias.

Fonte: INE, estatísticas correntes 2015-2017.

O gráfico 2 ilustra que os investigadores, que deviam ser os estimuladores e divulgadores da ciência, procuram menos os serviços das Bibliotecas, olhando para as outras

categorias, o que compromete quaisquer aspirações e expectativas de desenvolvimento de uma sociedade. Contudo, boa parte da sociedade está a crescer demograficamente de uma forma exponencial e as instituições de ensino também, por isso a demanda de aquisição de informação vai aumentando proporcionalmente no meio deste fenômeno de antipatia dos leitores.

O primeiro gráfico mostra a frequência dos estudantes e o segundo o nível de procura dos serviços de Biblioteca em categorias, onde pode se notar que há um abrandamento do interesse dos potenciais utentes das bibliotecas.

Mola (2015) indica que, as questões profissionais da Documentação e Informação só começaram a fazer-se sentir a partir da Década de 90 do século passado, com o início de um processo sistemático de formação de quadros, com a capacitação dos primeiros grupos de bibliotecários e arquivistas nos países estrangeiros.

O mesmo autor indica que, o desempenho dos recursos humanos nesta área, grande parte destes profissionais está ligado a atividades de processamento técnico de documentos, nas diferentes unidades documentais, incluindo arquivos, bibliotecas e centros de documentação. Predominam aqueles que têm o nível médio de escolaridade, perfazendo cerca de 39.5%; seguidos de licenciados, com cerca de 27,6%. Os que têm apenas o nível básico atinge os 19.2%.

Com este cenário, concluímos que as Bibliotecas têm grandes desafios de resgatar o seu papel social e educacional devido à situação atual que tende a pior. Logo, entendemos que há um enorme desafio para se atingir a missão atual das Bibliotecas.

Face ao exposto, entendemos que a simbiose entre a Biblioteca atualizada e Bibliotecários qualificados, é uma incógnita, pelo que a eficácia da qualidade dos serviços prestados enfrenta desafios cada vez maiores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de todas estas reflexões, podemos afirmar que a Biblioteca Nacional de Moçambique têm um grande desafio para cumprir a sua missão e essa situação agudizou se devidos factores conjunturais.

Historicamente a Biblioteca Nacional de Moçambique apresenta avanços significativos da legislação que passou a vigorar com as leis nacionais.

Em termos sociais, a Biblioteca Nacional de Moçambique que superintende as outras bibliotecas têm uma contribuição fraca devido à ausência parcial da boa qualidade dos seus serviços. De realçar que, a sociedade está em constantes mudanças que deviam ser acompanhadas pela qualidade dos serviços das Bibliotecas Públicas.

Em termos educacionais, a Biblioteca Nacional de Moçambique ainda não conseguiram atingir o nível desejado uma vez que não possuem recursos suficientes para o seu bom contributo.

Ademais, a educação deve ser acessível para todos independentemente das condições e capacidades, mas não tendo o suporte proativo da Biblioteca, esse desiderato fica difícil de se alcançar.

O acesso à Biblioteca e aos seus acervos para toda a sociedade parece ser uma miragem, uma vez que a informação como instrumento de mudança e transformação social não é devidamente colocada à disposição dos cidadãos. Vale destacar que existem um desafio da era digital com principal meta que é tornar as bibliotecas digitalizadas.

A Biblioteca Nacional de Moçambique que superintende os serviços de bibliotecas ainda tem o desafio de inovar e oferecer serviços atualizados, com bibliotecários que satisfaçam os problemas informacionais da sociedade, sem se isolar dos demais sistemas sociais e educacionais.

Os utentes da Biblioteca estão em constante aprendizagem, mas, precisam de um acompanhamento à altura, o que uma exigência de se fazer face à vários desafios aqui identificados.

REFERÊNCIAS

CÔRTE, A. R.; DE ALMEIDA, L. M.; PELLEGRINI, A. E.; LOPES, O. L.; SAENGER, J. C.; ESMERALDO, M. B.; PEREIRA, M. C. M.; FERREIRA, R. R.; DO LAGO, W. G. **Automação de bibliotecas e centros de documentação: o processo de avaliação e seleção de softwares**. 1999. Ci. Inf. vol.28 n.3 Brasilia, Brasil. Recuperado em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651999000300002. Acesso em: 13 Dez. 2020.

DUTRA, T. **O profissional da informação e as habilidades exigidas pelo trabalho de mercado emergente**. Florianopolis, Brasil: Encontro Bibli, 2006

FERRAZ, M. N. **O papel social das bibliotecas públicas no século XXI e o caso da superintendência de bibliotecas públicas de Minas Gerais**. 2014. Recuperado em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-99362014000500004&script=sci_ab. Acesso em: 13 Dez. 2020.

FERREIRA, S. & OLIVEIRA, D. **A Biblioteca Pública como tema de estudo nos Programas de Pós-graduação em Ciência da Informação no Brasil**. 2017. Minas Gerais, Brasil, 2017. Disponível em: http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/viewFile/35025.pdf. Acesso em: 10 Jun. 2020.

GÓMEZ-HERNÁNDEZ, J. **La función educativa de Bibliotecas y bibliotecarios en el contexto de las tecnologías participativas de la web social**. Ponto de Acesso, Salvador, v.2, n.1, p. 51-71. Disponível em: < http://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/61809. Acesso em: 9 jun. 2020.

IFLA. **Directrizes da IFLA sobre os serviços da biblioteca pública**. 2013. Disponível em: http://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/series/147-pt.pdf. Acesso em: 3 jan. 2020

INE. **Estatísticas da Cultura**. 2017. Maputo, Moçambique: Ine. Disponível em: http://www.ine.gov.mz/estatisticas/estatisticas-sectoriais/cultura/estatisticas-da cultura-2017.pdf. Acesso em: 12 de dez. 2019.

MARTINS, W. **A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca**. 3. ed. São Paulo : Ática, 2002. 519p.

MILANESI, L. **A casa da invenção**: biblioteca, centro de cultura. 3. ed. rev. e aum. São Caetano do Sul: Ateliê, 1997. 271p.

MOÇAMBIQUE. **Diploma legislativo n.º 2116, de 28 de Agosto de 1961**. O Decreto estabelece que a Biblioteca Nacional de Moçambique é uma instituição.

MOÇAMBIQUE. **Diploma Ministerial n.º 103/92, de 22 de Julho**. Aprova o Estatuto Orgânico da Biblioteca Nacional de Moçambique.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 4/83, de 23 de Março**. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os Princípios Fundamentais na sua aplicação. Publicada no Boletim da República de Moçambique, II Série - Número 12.

MOLA, H. **Bibliotecas Públicas Provinciais e desafios da acção cultural em Moçambique**. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. Faculdade de Letras, Lisboa, Portugal, 2015.

PINHEIRO, R. Q. **Biblioteca Pública: seu lugar na cidade**. 2009. São Paulo, Brasil: Revista Digital CRB-8, 1, 2009.

ROCHA, M. M. & ARAÚJO, E. A. **Educação continuada de profissionais da informação**. 2007. São Paulo, Brasil: Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, PB, 2007.

SOTO, F. & MYRIAM, A. **Biblioteca Pública, sociedade de la información y brecha digital**. 2006. Buenos Aires: Alfagrama. (2006).

VAZ, F. A. L. **A função social da Biblioteca Pública na era da informação**. 2020.Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, 16, 1-16, 2020.

WISNIEWSKI, I. A. & POLAK, A. **Biblioteca: contribuição para a formação do leitor**. 2009. Curitiba, Brasil: Revista ACB, 2009.

CAPÍTULO 11

ACESSIBILIDADE E IGUALDADE DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA ATRAVÉS DOS POLOS DE APOIO PRESENCIAIS UAB/IES

Data de aceite: 01/03/2021

Benedito de Souza Lima
http://lattes.cnpq.br/7339942298459307

Trifena Kelline Martins Lima
http://lattes.cnpq.br/8476753161427593

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo discutir a importância da Universidade Aberta do Brasil UAB juntamente com as Instituições de Ensino Superior e a criação de Polos de apoio presenciais, que vem garantindo acessibilidade e igualdade sem distinção de idade e aos que querem fazer um curso de Graduação ou Pós-Graduação. Percorrendo caminho traçado da historia, fundamentação e luta da EAD, para se tornar modalidade de ensino reconhecida pela Lei Diretriz e Base da Educação Nacional LDB 9394/96, bastante comentado por VIDAL e BERSA (2010) sobre a introdução a EAD nos cursos à distância. Observando a iniciativa de Política e desenho do perfil da EAD criada entre Instituições de Ensino Superior IES, Universidade Aberta do Brasil UAB e Ministério da Educação e Cultura MEC. Assunto de LITTO e FORMIGA (2009). Posteriormente a fundação dos Polos de apoio presenciais em consorcio com os Municípios. Uma modalidade que muito envolve Tecnologias de Informação e Comunicação TIC, por está ancorado a um ambiente virtual de aprendizagem, o portal do aluno, manuseio de computador e interação por Hipertexto. Ferramentas que induz ao aluno ser autônomo para realizar as atividades em horários e espaço diferentes. Porem a discussão do texto tende a demonstrar a oportunidade de acesso e equidade que a modalidade trás para o interior dos estados. Antes os cursos universitários se limitavam ao Campus das Universidades, onde apenas uma parte da sociedade podia fazer um curso superior, alem da chegada da Universidade Aberta do Brasil ao interior, outra ideologia que muito contribuiu a acessibilidade aos cursos tanto dos jovens egressos do Ensino Médio, quanto trabalhadores de diversas áreas e idade foi o Exame Nacional do Ensino Médio ENEM, que por meio de suas notas entram nas instituições Federais e Estaduais tanto presenciais como a distância.

PALAVRAS - CHAVE: Educação, Oportunidade, Acessibilidade.

ACCESSIBILITY AND EQUALITY OF DISTANCE HIGHER EDUCATION THROUGH THE PRESENT SUPPORT POLES UAB/IES

ABSTRACT: This article aims to discuss the importance of the Open University of Brazil UAB along with higher education institutions and the creation of Centers for classroom support, which is guaranteeing accessibility and equality without distinction of age and who want to undergraduate course or Graduate. Traversing path tracing the history, rationale and fight the EAD, to become teaching modality recognized by Law Directive and Basis of National Education LDB 9394/96, well commented by VIDAL and BERSA (2010) on the introduction of distance education in

distance learning courses . Noting the initiative Policy EAD profile design created between Institutions of Higher Education HEI, Open University of UAB Brazil and Ministry of Education and Culture MEC. Subject Litto and ANT (2009). Later the foundation of Polo-face support in consortium with the municipalities. An arrangement that involves a lot ICT Information and Communication Technologies, is anchored by a virtual learning environment, the student portal, computer handling and interaction for Hypertext. Tools that induces the student to be autonomous to carry out the activities at different times and space. However the text of the discussion tends to show the opportunity to access and equity that form back to the interior of the states. Before university courses were limited to the Campus of the University, where only a part of society could go to college, besides the arrival of the Open University of Brazil to the interior, another ideology that contributed much accessibility to courses both young graduates from high school , as workers from different areas and age was the National Examination of Secondary Education ENEM, that through his notes come in both face federal and state institutions such as the distance.
KEYWORDS: Education, opportunity, accessibity

1 I CAMINHOS TRAÇADOS PELA EAD NO BRASIL

O tratamento sobre Educação à Distância EAD perpassa um caminho percorrido mundialmente de forma gradativa, até que países como o Brasil e Outros, tenham desenhado o perfil de sua modalidade. NUNES (2009, p.2) destaca que “provavelmente a primeira noticia que se registrou da introdução deste novo método de ensinar a distância foi o anúncio das aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips (20 de março de 1728 na Gazette de Boston, EUA)” no seu comentário ele informa que os alunos inscritos em um determinado curso recebiam as aulas enviadas pelo professor e resolvia as atividades e devolviam-nas para o professor. Na continuação do texto o autor cita ainda outros cursos iniciados na Grã-Bretanha em 1840 e assim por diante.

A história da Educação à Distância EAD no mundo seguiu-se em um ritmo acelerado em outros países citados pelo autor como: Suécia, Austrália, Reinos Unidos, Alemanha, Costa Rica entre outros. Finamente antes do final do século XIX os primeiros traços de EAD chegam ao Brasil, segundo ALVES (2009, p.10) “As pesquisas realizadas em diversas fontes mostram que pouco antes de 1900, já existiam anúncio em jornais de circulação no Rio de Janeiro oferecendo cursos profissionalizantes [...]”.

Na tentativa de fazer compreender melhor a caminhada da Educação à Distância EAD, muito estudiosos se apropriam dos conteúdos como disciplina introdutória dos cursos na modalidade à distância ou semipresencial e fazem com precisão um panorama de sua História no Brasil. VIDAL e BESSAS, (2010, p.13) fazem uma retrospectiva da história da educação à distância desde século XIII, buscando demonstrar a forma como ela evoluiu até os dias atuais, passando pelo âmbito dos correios ou correspondência, programas de radiofônico, atravessando vários países, sobrevivendo às descrenças e as resistências de muitos até se tornar uma modalidade de educação reconhecida no mundo inteiro e sua

legalização com a LDB 9394/96 no Brasil.

Alem de retrospectiva ao século XIII e XIX, a sua introdução e evolução no século XX. VIDAL e BESSA Id (p. 14) comentam que [...] "desde as primeiras décadas do século XX algumas experiências são desenvolvidas com uso de material impresso e rádio, tecnologia disponível da época".

No relato inicial se percebe que tanto a modalidade de Educação à Distância EAD, como as ferramentas tecnológicas já era preocupação de amparo para o desenvolvimento e aprendizado dos cursistas. Os mesmos destacam o avanço "a partir dos anos 1960, quando várias universidades européias e de outros continentes começaram a atuar na educação secundária e superior. Nas últimas décadas, a adesão à EAD tem sido ampliada chegando aos dias atuais a ter alcance global [...]"

No que diz respeito ao avanço, o Brasil foi um dos primeiro a aderir, A educação à Distância EAD e está inserido entre os países que fazem uso da modalidade, neste contexto MOORE (2007 *apud* Vidal 2010, P. 14), aponta a coletânea de países que tiveram a iniciativa de implantar as primeiras modalidades, e fazer expandir, de modo que as leis da educação, tais como a LDB legalizou tornado-a uma modalidade viável ao público alvo.

Embora a Educação à Distância EAD tenha uma caminhada traçada entre as tentativas de se tornar um sistema de ensino eficiente, no Brasil, sua criação partiu da necessidade de formação em nível superior, formação continuada e capacitação de profissionais que não podias deixar seus trabalhos para retornar aos bancos de escolas e universidades, a exemplo, os profissionais da educação. O sistema da Universidade Aberta do Brasil UAB só foi criado no Brasil em 2005, conforme MOTA (2009, p.300) "O sistema UAB, criado em 2005, representa assim a convergência de esforço das instituições participante do Fórum das Estatais pela Educação para criação das bases da primeira Universidade Aberta do País".

As informações da criação da Universidade Aberta do Brasil UAB, têm seus desfeches influenciador nos estados e municípios que lutaram por um polo Universitário. No Brasil a EAD está compreendida na modalidade semipresencial, e à distância, porque não dizermos também On-line, minimizando a distancia de tempo e espaço, com os usos dos recursos tecnológicos de correios eletrônicos, portal do aluno, moodle, Portal Solar como o da UFC entre outros, ondas de radio e TV, bem como por meio de comunicação impressos e digitais como: biblioteca virtual, estante virtual, com material em pdf, livros eletrônicos e uma infinidade de aplicativos que permite contato dos alunos com o material. Mas a principio, são citados os meios de comunicação tecnológicos que se iniciou esta modalidade VIDAL e BESSA Id (p.14) "A Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, criada em 1923, mais tarde incorporada pelo Ministério da Educação, é uma das primeiras iniciativas de EAD que se tem notícia. O Instituto Monitor criado em 1939 e o Instituto Universal Brasileiro fundado em 1941".

1.1 Universidade Aberta do Brasil UAB/Polos de Apoio Presencial

A luta pela acessibilidade e igualdade a todos que queiram cursar o ensino superior à distância, apesar de ter seu pontapé inicial de interesse governamental, passando pela elaboração de políticas públicas, desenho de perfil da modalidade e principalmente sua inclusão na Lei Diretriz e Base da Educação Nacional LDB 9394/96. Tendo em comum as instituições que participou de sua elaboração o objetivo de oportunizar aos que buscam continuar seus estudos.

Desta forma para que a EAD pudesse se concretizar, o MEC cria a Universidade Aberta do Brasil, que Junto com as Universidades e Institutos de Ensino Superior atendam as demandas que aderem aos cursos ofertados na modalidade em EAD. Segundo VIDAL e BESSA Id (p.17) "A Universidade aberta do Brasil (UAB) surge como uma iniciativa do MEC visando à inclusão social e educacional por meio da oferta de educação superior à distância." Embora o arcabouço da Universidade Aberta no Brasil UAB, por meios de projetos e desenho de modelo de educação superior de qualidade tenha surgido no ano de 2005, segundo MOTA Id (p.300)

> O sistema UAB foi oficializado pelo decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, destacando a articulação e integração de instituições de ensino superior, municípios e estados, visando â democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no país bem como ao desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Exatamente após a regulamentação por decreto que governo federal e estadual com os municípios toma a iniciativa de criar os pólos de apoios presencias para o desenvolvimento das atividades dos cursos superiores à distância. O consorcio entre UAB e as Instituições de Ensino, se estenderam no estado do Ceará em pólos que acolhem alunos de cursos à distância como é o caso do Pólo de Educação a Distância na Cidade de Jaguaribe Ceará, formado Pelas instituições: Universidade Estadual do Ceará, UECE, Instituto Federal do Ceará IFCE e Universidade Federal do Ceará UFC, das quais recebem a demanda do Vale do Jaguaribe e Adjacente, tendo como mantenedor o Estado do Ceará e em contra partida a Prefeitura Municipal de Jaguaribe, que recepciona a demanda e oferece prédio, funcionário e mão de obra.

Alem de sua criação e regulamentação a Universidade Aberta do Brasil UAB, ainda não estaria totalmente pronta, pois assim como em outras Políticas de iniciativa Publica surge à necessidade de lapidar algumas arestas do perfil, durante os anos de 2005 e 2006 as instituições de educação juntamente com a Universidade Aberta sentem a necessidade de lançar a inaugurar o sistema da Educação à Distância. Com a finalidade de ampliar e incentivar a adesão de mais instituições e de pessoas aos cursos de EAD. Segundo Barreto (apud ARRUDA E ARRUDA (2015, P. 327) "para consolidar a proposta da UAB

foi promulgada a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, reestruturando essa instituição como "nova" Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de modo a não apenas incluí-la institucionalmente, mas a conferir-lhe uma espécie de selo de qualidade".

A nova Lei assim além de zelar pelo reconhecimento da modalidade veio com a visão de suprir as lacunas e garantir a qualidade da EAD, incentivar o crescimento, tanto em demanda de curso, a sua distribuição acessiva para todos, como em números de demanda.

1.2 Acessibilidade e Igualdade do Ensino Superior

A princípio a educação à distância no Brasil (ensino superior) tinha como objetivo graduar os professore da educação básica, tendo em vista que os professores que atuavam no ensino fundamental, não haviam concluído se quer o nível em que lecionavam e eram considerados de professores leigos, revendo que a Universidade Federal de Mato Grosso realizou o primeiro curso para formação de professores das séries iniciais em 1994 e mais tarde após o reconhecimento da educação à distância pela LDB de 1996, surgiram às agendas para formação dos educadores leigos. Juntamente com as agendas para formação do pessoal da educação, surgiu o período chamado década da educação período esse que dentro de dez anos após a publicação da LDB, todos os professores efetivos da rede pública, obrigatoriamente teriam que ter concluído o ensino superior no curso de pedagogia, ou em área especifica ou ainda com habilitação na área de atuação para professores do Ensino Fundamental I e II e ou professores do Ensino Médio, fim do Ensino Básico.

Depois do reconhecimento legal da EAD, surgem Leis, Portarias e Decretos, que favorecem a criação de políticas publicas voltada para o funcionamento da modalidade. Segundo VIDAL e BESSA Id (p. 18), "No ano de 2007 quando foi aprovada e sancionada a Lei N° 11.502, já mencionado a mesma indica para o ensino público o uso conjugado do ensino presencial e a distância em cursos para a formação inicial de profissionais do magistério". Neste caso, a educação à distância é apontada como modalidade preferencial para a formação continuada de professores.

Neste período, no Estado do Ceará surgiu da união das universidades estaduais e SEDUC. O curso do MARGISTER, com a finalidade de formar os professores efetivos das redes estaduais e municipais. A Universidade Estadual do Ceará (UECE) atuou no âmbito semipresencial, em polos regionais que reuniam as cidades pertencentes às Secretarias de Educação e Desenvolvimentos Regionais (CREDE) e graduou professores nas respectivas áreas de conhecimento da educação básica. Aproveitando este período, foi à vez das universidades abrirem um grande campo de curso para professores, os chamados cursos de períodos de férias ou de final de semanas que acontecia em regime especial aproveitando como regime de trabalho a regência em sala de aula. Estes cursos vieram trazendo grandes oportunidades ao publico que não tinham acesso ao campus

das universidades de suas capitais e também por se tratar de um curso de preso acessivo para todos. Diante desta oportunidade as instituições que trabalham com cursos de nível superior abriam os cursos de extensão com acesso à graduação e licenciatura. Desta feita os cursos não eram mais em regimes especiais como os primeiros, todos os jovem agora podiam participar, garantindo uma oportunidade de certificação e emprego, e muitos outros até seguir carreiras de estudos entrando nos cursos de especialização, alguns deles também à distância.

A princípio como foi abordada, a educação tinha pressa, pós as previsões de graduação para os profissionais da educação estava previsto e predeterminado prazo perante a nova LDB. "Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.§ "4º Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço".

Ainda de acordo com os autores do artigo a busca pelos cursos à distância foi tão grande que as universidades começaram a desenvolver métodos para atender a demanda de novos cursistas. E desta feita não mais restrito apenas a profissionais da educação, como também em outras áreas que dispensassem laboratórios presenciais de ciências manipuláveis, e a solução encontrada foi buscar o uso das tecnologias da comunicação disponíveis para o tráfego de conteúdos, atividades de aprendizagem e avaliações entre professores e alunos, neste contexto surgiram à universidade aberta somando força as universidade públicas e utilizando os recursos tecnológicos e uma demanda de novos cursos para formação do público alvo.

É possível notar que não se trata apenas de cursos superior, que são oferecidos a distancia, mas também os cursos de formação continuadas, como os do PNLEM, FNDE, PNA, PJF, cursos estes que traz um ambiente todo modelado, que permite até mesmo imprimir o certificado, quando o aluno conclui o curso com sucesso.

Entre os recursos utilizados pela Universidade Aberta e as Universidades que planejaram e desenvolvem os cursos à distância está o moodle. Recurso flexivo que permitem uma interação entre o aluno/alunos, aluno/tutor, aluno/universidade, turma/turmas. Para melhor entender o conceito de moodle segundo CASTILLO (2005)

> O **Moodle** é um sistema de gerenciamento de aprendizagem (LMS – Learning Management System) ou ambiente virtual de aprendizagem de código aberto, livre e gratuito. Os usuários podem baixá-lo, usá-lo, modificá-lo e distribuí-lo seguindo apenas os termos estabelecidos pela licença GNU GPL . Ele pode ser executado, sem nenhum tipo de alteração, em sistemas operacionais Unix, Linux, Windows, Mac OS X, Netware e outros sistemas que suportem a linguagem PHP.

O moodle é uma ferramenta gratuita e só pode ser usada em termo de educação à distância pelas entidades de cursos semipresenciais ou on-line regulamentado e

reconhecidas pelo MEC através de portaria ou parecer.

A estruturação do moodle está ligada a oferta de cursos superior pela universidade aberta e as universidades que junto aplicam os cursos de graduação, pós-graduação e mestrados. Este sistema é fase de um grande avanço da educação à distância, sabendo que no Século XIX e até o primeiro terço do Século XX, a principal solução para a educação a distância estava ancorada na produção de materiais impressos com distribuição via Correios; era conhecida por "ensino por correspondência". De fato ainda hoje algumas universidades usam este método como forma de oferecer um material insubstituível, o material impresso, e usa também o sistema aluno on-line e os encontros presenciais, que é o caso de alguns Institutos de que atuam em educação á distância, a exemplo do Prominas, e outros atuando na formação de novos profissionais em varias áreas de atuação.

O avanço dos cursos superiores à distância a partir do tempo findo para os profissionais da educação veio acontecer como justificativa para o surgimento destas modalidades aberta a outros públicos, segundo VIDAL (Artigo da Internet.) "A educação a distância surgiu para o ensino superior como um recurso para fazer chegar aos alunos que não podiam participar das atividades realizadas no campus pelas restrições de tempo e de espaço". Desta forma em que os cursos superiores foram alcançados, também foi muito mais uma conquista de luta da sociedade brasileira, do que de iniciativa política, vejamos as indagações e resposta de LITTO e FORMGA (2009, p.213)

> Que chances o país tem diante de uma sociedade globalizada, delimitada pela revolução nas TICs, por um sistema capitalista flexível, e tendo de atender a uma demanda crescente de indivíduos buscando acesso à universalidade como forma de permanecer incluído nessa sociedade de conhecimento? [...] Brown e Duguid (1995) e, mais recentemente, D´Antoni (2006), discutem a universidade na era digital ou universidade virtual. Independente da denominação, a literatura já aponta para uma instituição de educação superior que, pelo menos precisa se localizar nesse novo contexto de revolução tecnológica [...]

Estas informações nos remetem a compreender o fato de como a demanda de estudantes do ensino superior vem crescendo a cada dia na modalidade de EAD. A acessibilidade de entrada aos cursos das Universidades Federais e Institutos Federais se dá através das notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio ENEM, que também é comum a todos os cidadãos brasileiros ou estrangeiros nacionalizado no Brasil, e as Universidades Estaduais e Privadas entram por Seleção de Vestibular. Quanto a sua permanecia, só depende do desenvolvimento e perseverança do cursista.

Além de acessivo a entrada de estudantes de todas as idades, o sistema é flexivo ao tempo e espaço a critério do aluno, visando à organização do seu tempo disponível para a realização das atividades e acessos as vídeo/aulas e vídeo/conferências. Levando o estudante a responsabilidade de desenvolver suas habilidades e autonomia mesmo que o tempo e espaço sejam limitados. LITTO e FORMIGA Id (p.310)

> As instituições de ensino atuam sobre seus alunos com o objetivo de desenvolver seu potencial de inteligência e aptidões num processo que permite a aquisição do conhecimento. O processo de aprendizagem orienta os alunos no sentido de que, gradualmente com a realização de suas próprias experiências, eles adquiram a capacidade de construir sobre o real de forma própria e simplificando suas ações com economia de esforço e de tempo [...]

Os recortes dos censos de 2009 e 2015 nos remetem a perceber o crescimento de cursos, instituições públicas e matricula de alunos no ensino superior de 2006/2007 para car. Contando após as leis e criação da Universidade Aberta no Brasil UAB e sua parceria com as Instituições de Ensino Superior IES.

> No primeiro semestre de 2009, o MEC divulgou uma estimativa de crescimento do número de alunos e de instituições de educação à distância no ano de 2008, com base em uma supervisão realizada em todo o país. Segundo os dados colhidos, havia 760.599 alunos de graduação à distância em 2008 e 145 instituições de ensino superior (IES) [...] De acordo com as classificações de credenciamento do MEC (só graduação): 760.599 alunos em 109 instituições credenciadas com alunos em 2008; Instituições particulares: 551.860 alunos em 49; Instituições confessionais e comunitárias: 49.139 alunos em 11 IES; Instituições públicas com ensino gratuito: 67.600 estudantes em 48 universidades federais, estaduais e institutos federais; Instituição pública com ensino pago: 92.500 alunos em uma universidade estadual; Instituições credenciadas: Apenas para cursos lato sensu: 32 Para cursos de graduação e lato sensu: 145 (das quais apenas 109 tinham alunos em 2008); Total de IES credenciadas: 177. BRASIL (2009, p.5)

Levando em consideração que embora a educação a distância não fosse tão nova, a UAB estava apenas começando no Brasil, e os números já eram assustadores tanto de cursos, como de alunos que faziam a matricula em uma instituição de educação a distância para fazer um curso técnico ou superior. Imagine cinco anos depois no censo de 2014, o crescimento incomparável entre estes números.

> Em 2014, as instituições formadoras que compõem a amostra ofereceram 25.166 cursos. Os mais comuns foram os livres, que não necessitam de autorização de um órgão legal para serem oferecidos, totalizando 19.873 cursos – 12.475 corporativos e 7.398 não corporativos. Em seguida, constam os cursos regulamentados semipresenciais ou disciplinas EAD, que somaram 3.453 cursos. Além disso, foram oferecidos 1.840 cursos regulamentados totalmente a distância. As matrículas em 2014 somaram 519.839 nos cursos regulamentados totalmente a distância, 476.484 em cursos regulamentados semipresenciais ou disciplinas EAD de cursos presenciais e 2.872.383 em cursos livres, totalizando 3.868.706 registros. BRASIL (2014, p.7)

A análise dos dois recortes dos crescentes números da EAD nos faz entender que a abertura de acesso ao ingresso nas instituições de ensino superior, por meio da Universidade Aberta e a criação dos polos de apoio presenciais, aproximaram muito mais de igual modo os cursos as condições da sociedade de entrar e concluir um curso superior. Para alguns o primeiro curso, para outro o segundo, já para outros uma Pós-Graduação,

e até já contamos atualmente com os mestrados em rede, os profbio, profmat, profletras entre outros.

2 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluímos que a Universidade Aberta no Brasil, com as IES, e a criação dos polos de apoio presenciais, tanto garante a acessibilidade, como a igualdade, em outras palavras oportunidade de ensino com equidade, flexível a vida dos estudantes que moram distante dos centros universitários, dos Jovens e Adultos trabalhadores que não podem deixar de trabalhar para adentrar ao nível superior presencial, para continuidade de cursos em especialização aos profissionais de diversas áreas, em fim a todos os que se dispões a continuar estudando.

REFERÊNCIAS

ARRUDA. Eucidio Pimenta e ARRUDA. Durcelina Ereni Pimenta. – Educação à Distância no Brasil: Políticas Públicas e democratização do acesso ao Ensino Superior – Educação em Revista – Belo Horizonte v.31 (p.321-338 – 2005.

Censo EAD.BR – Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil -- São Paulo : Pearson Education do Brasil, 2010

Censo EAD.BRASIL 2014 – Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil -- São Paulo : Pearson Education do Brasil, 2015

CASTILLO, Renata Almeida Fonseca del. Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learningeviroment) http://www.ccuec.unicamp.br/ead/impressao_html?foco2=Publicacoes/78095/947021&focomenu=Publicacoes&imprimir=1

LITTO. Frederic Michael e FORMIGA. Manuel Marcos Marciel (orgs) – Educação a distância: o estado da arte – São Paulo : Pearson Education do Brasil, 2009.

VIDAL e BESSAS, Eloísa Maia, José Everardo - Introdução a Educação à Distância – Fortaleza RDS, 2010.

VIDAL, Vanilton. - História da Educação à Distância - 2009 http://zanzotti.blogspot.com.br/2009/09/historico-do-ead.html

CAPÍTULO 12

ESTRATÉGIAS DE PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/ RESPONSÁVEIS PARA FORTALECIMENTO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO

Data de aceite: 01/03/2021

Márcia Saraiva Prudencio
Ufes

Nilceia Elias Rodrigues Moreira
http://lattes.cnpq.br/6252441188862302

RESUMO: Este artigo tem por objetivo realizar uma discussão sobre a relação entre Docência, Currículo e Estratégias de participação dos Pais/ Responsáveis para fortalecimento da Gestão Democrática na Educação. Para realizar essa discussão nos basearemos nas ideias de autores como Vitor Paro (2016), Freire (1980) e outros. Trata-se de pesquisa qualitativa e exploratória que utiliza técnicas documentais. (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Assim, pensar o currículo, a docência, pensar mecanismos de participação é fundamental para o encorajamento e para o fortalecimento da participação dos Pais ou Responsáveis nos Conselhos de Escola e para efetivação da gestão democrática na educação.
PALAVRAS - CHAVE: Gestão Democrática. Currículo. Docência, Pais ou Responsáveis.

ABSTRACT: This article aims to discuss the relationship between Teaching, Curriculum and Parent / Guardian participation strategies for strengthening Democratic Management in Education. To carry out this discussion, we will base ourselves on the ideas of authors such as Vitor Paro (2016), Freire (1980) and others. It is a qualitative and exploratory research that uses documentary techniques. (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Thus, thinking about the curriculum, teaching, thinking about participation mechanisms is fundamental for encouraging and strengthening the participation of Parents or Guardians in School Councils and for effective democratic management in education.
KEYWORDS: Democratic management. Curriculum. Teaching, Parents or Guardians.

INTRODUÇÃO

Este ensaio tem por objetivo realizar uma discussão teórico/conceitual sobre a relação entre Docência, Currículo e Estratégias de participação dos Pais ou Responsáveis para fortalecimento da Gestão Democrática na Educação. Para realizar essa discussão nos basearemos nas ideias de autores como Freire(1980), Vitor Paro (2016) e outros, objetivando aprofundar o estudo sobre a referida temática. Também consideraremos as contribuições de SILVA (2007) que compõem com as teorias pós-críticas, por compreendermos a relevância das problematizações desse autor para a ampliação dos debates referentes à temática em questão.

Sobre a gestão democrática da escola, Freire(1980) destaca que “Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o

que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente.”

Considerando os princípios da gestão Bordignon (2005) afirma que para a implementação de uma educação democrática, emancipadora e cidadã é necessário que a comunidade escolar e local participem efetivamente nos conselhos com autonomia para exercer seu poder cidadão na gestão das instituições públicas de educação.

Gadotti (2013) afirma que a gestão democrática não é só um princípio pedagógico. É também um preceito constitucional. O parágrafo único do artigo primeiro da Constituição Federal de 1988 estabelece como cláusula pétrea que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente”, consagrando uma nova ordem jurídica e política no país com base em dois pilares: a democracia representativa (indireta) e a democracia participativa (direta), entendendo a participação social e popular como princípio inerente à democracia.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 no artigo 206 que estabelece os “princípios do ensino”, inclui, entre eles, no Inciso VI, a “gestão democrática do ensino público” na forma da lei.

O inciso VI, Art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabelece: articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. Já os Incisos I e II do artigo 14, determinam: Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O PNE, instituído pela Lei 13.005/2014, na Meta 19, estratégia 19.4 dispõe**:** estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações.

Para além das determinações legais, pensar em estratégias de participação dos pais ou responsáveis para fortalecimento da gestão democrática, nos leva a refletir sobre como o currículo e a docência podem contribuir para a formação do homem autônomo, capaz de intervir e agir no seu meio de forma a superar as dificuldades.

Assim, trabalharemos nos tópicos seguintes a noção de currículo como redes coletivas em interface com a docência (formação e práticas pedagógicas) articuladas aos movimentos de participação dos Pais/Responsáveis para o fortalecimento da Gestão Democrática na Educação. Como dito, trata-se de uma problematização teórico/conceitual que visa refletir sobre as dimensões citadas, em composição com teóricos da escola crítica e pós-crítica.

O CURRÍCULO COMO REDES COLETIVAS

Segundo o pensamento de Paulo Freire (1980), para que ocorra uma mudança significativa na educação, é preciso transformar a maneira como a aprendizagem está sendo concebida para uma forma de emancipação como prática de liberdade.

Não se pode falar de emancipação no pensamento de Freire sem que se fale da relação entre política, educação e emancipação.

> O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não, podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 1980, P.38)

Partindo da ideia de Paulo Freire, transformar o ensino para forma de emancipação, é preciso um currículo que desperte no homem uma consciência crítica. E aqui, quando falamos em homem, falamos de todos que fazem parte da Comunidade Escolar.

> Nesse sentido, "[...] as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, permitiram-nos ver a educação de uma nova perspectiva" (SILVA, 2007, p. 17).

A teoria crítica exerce papel fundamental para a construção de um currículo voltado para a formação de sujeitos não apenas com capacidade de conhecer o mundo, mas de transformar o mundo. Sujeito crítico, inconformado com a condição de submissão, capaz de questionar as desigualdades sociais.

> O entendimento sobre currículo escolar adquire um novo sentido quando reconhecemos à atitude centralmente produtiva do currículo. Assim, o currículo é percebido como algo que se movimenta e ao se movimentar muda de "cara". Estas mudanças produzem novos efeitos. Estes efeitos ajudam a construir os alunos e alunas e esta construção se aplica nos diferentes convívios dos diferentes grupos sociais. Estas convivências também terão efeitos sobre outros currículos que terão efeitos sobre outras pessoas. Ou seja: Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. (SILVA, 1999, p.194)

Neste sentido, é preciso que o currículo contemple ações para transformar as escolas a partir da escuta das famílias; valorizar e aproveitar as ideias e habilidades dos pais como contribuição para a superação dos desafios da escola; criar e fortalecer espaços de protagonismo das famílias dentro da escola, promovendo práticas pedagógicas com foco na solução de problemas reais e na realização de intervenções que melhorem o entorno da escola; promover formações para as famílias, com foco na gestão democrática; promover formação com os profissionais com foco sobre as participação da famílias e sua contribuição para o processo de gestão democrática; fortalecer os laços de confiança, para que os educadores não se sintam ameaçados e as famílias sintam-se encorajadas a

participar.

A leitura de mundo precede à leitura da palavra. Essa enunciação discursiva de Freire(1959) nos move a pensar o quanto as relações humanas se articulam à cultura e desse contexto podemos inferir que emerge a noção de currículos "contextualizados e influenciados pela cultura e pelas experiências de vida dos atores educacionais que estão envolvidos nessa construção, a saber: educandos, educadores, gestores, pais, comunidade educativa (escolar ou não)". (SCOCUGLIA, 2005,p.82) .

Dessa problematização também se deriva a noção que denominamos de Currículo como redes coletivas. Essa noção se distancia da concepção de currículo como lista de conteúdos a serem transmitidos, porém se aproxima da noção de coletivo e coletividade como meta e método. De outro modo: ao consideramos a noção de currículo como redes coletivas, reconhecemos também o aspecto processual que se engendra ao coletivo e à coletividade. Assumimos o coletivo como método, pois, é a partir dele que nos movemos no trato com as famílias, com os docentes e demais membros da comunidade escolar e ao mesmo tempo consideramos o coletivo como uma meta a ser alcançada reconhecendo que mesmo com os maiores esforços ainda lacunas se abrem exigindo reflexões constantes para que as forças de captura engendradas no projeto capitalístico não nos afetem de modo a nos despotencializar.

Nesse contexto as Teorias Críticas nos ajudam a ampliar essa problematização na medida em que nos alertam para a descentralidade do poder: ele [o poder] não emana de um único centro.

> As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram. As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais ele está envolvido. Nas teorias pós-críticas, entretanto, o poder torna-se descentrado. O poder não tem mais um único centro, como o centro o Estado por exemplo. O poder está espalhado por toda rede social. (Tomaz Tadeu. P 148).

Assim, pensar em estratégias de participação dos pais ou responsáveis, objetivando fortalecimento da gestão democrática na educação, traduz-se numa forma de ampliação do poder, Incluindo aqueles que estão no entorno da escola. Esse modo potente de fortalecer as redes coletivas de produção do Currículo que se desloca do uno e se articula ao coletivo, à coletividade.

PRÁTICAS DOCENTES EM QUESTÃO...

Para além do currículo, precisamos pensar também a docência. De que forma os educadores estão atuando? Estão transmitindo saberes prontos, sem contextualizá-los com a realidade social dos alunos e tornando-se meros transmissores dos ideais da classe dominante, ou estão buscando o diálogo com os educandos, problematizando temas com

o objetivo de proporcionar uma transformação social?

Para uma educação voltada à libertação, a transformação do sujeito ingênuo em um sujeito ativo, o professor precisa ter uma visão do coletivo, possibilitando trabalhos de cooperação nos quais os educandos possam experienciar conflitos, convergência de esforços. É preciso que tenha capacidade de compreender que educação se dá para além dos muros da escola.

Sabemos que para uma mudança na postura do professor, precisamos discutir um currículo a partir de uma política de formação de professores. Mas como pensar um currículo para os cursos de formação de professores, visando à formação de um profissional crítico e não apenas um mero transmissor de conteúdo?

Para isto é necessário um currículo que venha contribuir para a formação critica desses profissionais, objetivando a transformação da realidade existente e, principalmente, que se conscientizem da importância do seu papel enquanto educador e transformem a sua prática. O Educador precisa ter consciência que enquanto ensina aprende e que não é o detentor do conhecimento.

> [...] Não há docência sem deiscência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprender ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. (FREIRE, 1997, p. 23)

O papel do professor não é apenas ter domínio dos conteúdos, para Garcia e Moreira (2006), o professor,

> Precisa de conhecimentos didáticos, de conhecimentos mais amplos sobre o processo educativo e o papel da escola no mundo de hoje, precisa entender as relações entre o processo educativo, a escola e a cultura. Precisa pensar em como se deve responder à situação de desigualdade e à diversidade cultural que encontramos em nossa sociedade. Precisa compreender como se processa a aprendizagem, principalmente no caso do aluno concreto, real, com que lida todo dia e que difere do modelo que gostaria de encontrar em sala de aula. (p.11).

Para além dos conhecimentos específicos, o professor deve ter o cuidado de desenvolver uma educação multicultural e antidiscriminatória, considerando que a escola, é um espaço composto pela diversidade de classe, gênero, culturas, religiões e orientações sexuais.

O papel do professor frente às aprendizagens é um fator determinante. Nesse sentido, reconhecemos a importância dos processos coletivos de construção e compartilhamentos de conhecimentos mediatizados pelas experiências de vida daqueles que se dispõem a aprender e a ensinar.

De maneira muito simples e efetiva, o livro “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire (1996), vem nos propor práticas educativas escolares e não escolares que envolvem diferentes sujeitos. Não se trata de docilizar corpos e mentes, mas de buscar a reflexão e a autonomia.

Gestão Democrática na Educação e a participação dos Pais ou Responsáveis

Com o objetivo de aprofundar estudos sobre a relação entre Docência, Currículo e Estratégias de participação dos Pais ou Responsáveis para fortalecimento da Gestão Democrática na Educação, empreendemos pesquisa empírica junto aos gestores escolares da Rede Municipal de Ensino de Serra-ES. Encaminhamos a pesquisa e obtivemos o retorno de 14 Gestores, sendo 5 de Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEF e 09 de Centro Municipal de Educação Infantil. Em Serra, os gestores escolares são escolhidos, por meio do voto pela comunidade escolar. Dos gestores que responderam ao questionário, 04 foram nomeados para completar o mandato em decorrência de pedidos de exoneração dos gestores escolhidos. Vale destacar também que entre os que responderam ao questionário 08 são graduados em pedagogia, 02 em letras e 02 em matemática. Destaca-se ainda que dentre os gestores 11 possuem pós-graduação, 03 possuem mestrado em educação. Assim, no âmbito da escola pública, procurou-se investigar sobre a participação dos Pais ou Responsáveis nos conselhos de escola e de que forma isso vem sendo garantido nos currículos escolares.

Em termos metodológicos , pareceu-nos o ideal de acordo com a proposta de estudo, uma pesquisa que privilegiasse técnicas de análise qualitativa. A coleta de dados deu-se por meio de aplicação de um questionário estruturado a respeito do tema abordoado. Não houve uma escolha por determinado gestor. O questionário foi enviado por e-mail e trabalhamos com aqueles que nos deram retorno.

O que pensão os gestores escolares?

Alguns Gestores Escolares consideram que a comunidade é participativa, quando os pais participam nas festas, compram, levam material escolar bonito. Uma participação meramente executiva. Não estamos dizendo aqui que a participação dos Pais e/ou Responsáveis na execução não deva ocorrer. Ela deve ocorrer sim, até porque é um passo para participação nas tomadas de decisões. Mas a participação no sentido de colaborar na luta coletiva como nas reivindicações para uma educação melhor, no sentido de questionar, indicar, formular, cooperar, dialogar, envolver, participar das tomadas de decisões, na maioria das vezes não é considerada como participação, e quando os Pais ou Responsáveis tentam participar desta forma, são rotulados como chatos, palpiteiros, intrometidos e até de certa forma são expulsos da escola.

Quando questionados se “os pais são atuantes no conselho de escola - CE”, 12 gestores responderam que “sim” e 02 responderam que “não”.

Dos gestores que responderam “sim, os pais são atuantes no CE”, a maioria respondeu que eles participam “em todas as reuniões ou eventos escolares” e que tem “uma parceria bem forte e legal”, “os conselheiros são ativos e atuantes”.

Notadamente o viés coletivo se destaca como força nesses enunciados, mesmo que outras forças coexistam nesses processos, podemos destacar com Vitor Henrique Paro, trabalhar numa perspectiva de Gestão democrática, é trabalhar numa perspectiva do coletivo e de ocupação de novos espaços.

Muitos são os fatores que dificultam a participação da comunidade, especificamente dos Pais ou Responsáveis no cotidiano escolar, mas um dos principais fatores é o que se refere a promoção de condições. Paro (2001), destaca que não basta permitir formalmente que os pais de alunos participem da administração da escola; é preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação, o que requer medidas corajosas, como a instituição de dispositivo constitucional pelo Congresso Constituinte que facilite a participação dos pais na vida da escola, por meio de progressiva isenção de horas de trabalho nas empresas.

Os enunciados tecidos pelos/as gestores/as parece concordar com essas análises... Os gestores que responderam “não, os pais não são atuantes no CE”, um respondeu que “Assim como os pais a comunidade é pouco participativa em relação ao conselho de escola. Procuram a escola para resolverem questões particulares e algumas vezes quando são requisitados pela escola”. O outro gestor respondeu: “Observo que os representantes do segmento de pais somente percebem a importância do engajamento quando têm esclarecidos os propósitos da atuação do conselho, sendo compelidos a atuar e constatam que a maioria dos pais não demonstra disponibilidade para comparecer às reuniões e para opinar em assuntos referentes aos interesses coletivos”.

São vários os condicionantes que interferem na participação dos Pais ou Responsáveis de forma a enfraquecê-la. Por muitas vezes, intencionalmente ou não, a escola tem dificultado ainda mais esta participação, quando marcam as reuniões sem consultar todos conselheiros, sem uma agenda construída no coletivo, não considerando os segmentos externos a escola.

Há muitas divergências na questão da participação, Paro (2016) destaca:

> “Mas a participação da comunidade na gestão da escola pública encontra um sem-número de obstáculos para concretizar-se, razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades.”(Paro, 2016, p16.).

Sendo assim, faz-se necessário que a equipe gestora da escola tenha plena consciência destas dificuldades, se mobilizando para criar mecanismos de valorização da comunidade, bem como de elencar a importância da participação de todos os pertencentes da comunidade escolar, seja ela interna ou externa.

Assim, falar sobre Gestão Democrática, sobre como se dá a participação dos Pais ou Responsáveis nos conselhos de escola, leva-nos a tentar compreender o dentro e fora da escola. Por muitas vezes pensamos que por uma comunidade ser economicamente mais avançada que outra, esta participação possa ser mais forte, sem tentar compreender o histórico de uma outra comunidade que desde o seu surgimento, muitas lutas foram travadas no sentido de garantir o mínimo para sobrevivência, como por exemplo agua encanada, com um forte histórico de participação.

Neste contexto, outra informação que procuramos obter foi sobre "o que você tem feito, enquanto gestor, objetivando melhorar a participação dos pais ou responsáveis no sentido de garantir a gestão democrática?" Responderam:

> *criação de grupos em redes sociais para melhorar a comunicação; adequação* de horários, notificações em tempo hábil, informativos sobre a importância da participação de todos para tomadas de decisões; realização durante o ano de reuniões e eventos formativos ou de confraternização, em que se aborda a realidade da Unidade de Ensino; desenvolvido a capacidade de ouvir ideias na tentativa de pensar juntos alternativas que possibilitem a constituição de um currículo que inclui todos; disponibilização das informações/discussões e cumprimento do Calendário de reuniões do Conselho (uma vez por mês), orientando sobre a importância da presença dos representantes; envolvimento no planejamento, elaboração e execução de todo projeto político pedagógico, ampliando a escuta do segmento para tomada de decisões e sensibilizando toda equipe para a importância do diálogo para a gestão verdadeiramente democrática, buscando ainda estar atentos para que a opinião do segmento magistério não seja compreendida como majoritária e correta em todos os momentos; buscamos trabalhar de forma transparente, compartilhando todas as informações que entendemos ser inerentes as famílias, através de reuniões coletivas e/ou com os segmentos representativos, acolhendo e respeitando cada contribuição e e outras medidas que possam atrair a participação de todos da comunidade escolar.

Assim, para além de um pseudo "comodismo", como justificativa da "fraca participação", dos Pais ou Responsáveis nos conselhos de Escola, precisamos refletir sobre o esforço necessário dos/as gestores/as e comunidade escolar na busca de facilitar a participação nos conselhos.

> "Uma estrutura administrativa da escola adequada à realização de objetivos educacionais de acordo com os interesses das camadas trabalhadoras deve também prever mecanismos que facilitem e estimulem a participação de pais e membros da comunidade em geral nas decisões aí tomadas. Hoje a instituição escolar encontra-se quase totalmente impermeável a qualquer forma de participação da população usuária, como se não fosse essa população que mantivesse o Estado com seus impostos e como se a escola não devesse servir precisamente a seus usuários, procurando agir de acordo com seus interesses, manifestados a partir de sua participação nas tomadas de decisões que aí se dão. A participação da população nas decisões que se tomam na escola ganha sentido diante da necessidade de que o caminho para uma sociedade verdadeiramente democrática não se restrinja ao voto

> periódico para ocupantes de cargos parlamentares e executivos do Estado."
> Gestão Democrática da Escola Pública de Vitor Henrique Paro

Em um coletivo sabemos que conflitos irão existir e não poderão ser ignorados e sim considerados, buscando suas causas e suas consequências na luta pela gestão democrática na e da escola pública.

Perguntados se "no currículo são contempladas atividades que visem o fortalecimento em relação à participação dos pais ou responsáveis no cotidiano escolar", alguns gestores, responderam:

> *Atividades cotidianas que envolvem as famílias (de acordo com o Projeto Institucional e subprojetos por sala); atividades festivas, reuniões, agendamentos específicos (por solicitação das famílias ou profissionais), momentos de entrada e saída das crianças; Reunião Geral e específicas por turma com pais e educadores (planejamento no inicio do ano); Dia da Família na escola (chamamento ao envolvimento familiar); Ciranda do Livro, Oficinas por turma, Elaboração de painéis coletivos com temática que promova a reflexão familiar (utilizando material enviado para casa); Seminário de Alunos, Pais e Educadores (avaliação institucional com dinâmicas de grupo); Palestras, Eventos Culturais comemorativos e/ou festivos (Show de talentos, Festa Caipira, Dia das Profissões, Ações* pela saúde e de combate à dengue na escola e na comunidade, Direitos da Mulher, do idoso e da criança, Feira da Família Empreendedora , entre outros); *Reuniões coletivas (semestral), Plantão Pedagógico , avaliação do trabalho desenvolvido (anual), atividades socioeducativas com a participação das famílias (no decorrer do ano letivo).*

Todavia, ainda nos parece que a garantia no currículo da escola, bem como no Projeto Político Pedagógico, de ações que visem o fortalecimento da participação dos pais ou responsáveis no cotidiano escolar, e no CE, não foi muito bem compreendido por alguns gestores escolares.

Quando perguntados sobre o que precisa ser feito para melhorar a participação dos pais no CE, as respostas foram:

> *"É uma questão de incentivo. A partir do momento em que eles conseguem ver que eles são importantes na construção do dia a dia da escola a participação melhora, fazê-los sentir que representam um segmento e dar voz. Sem esta sensação fica difícil".*

Houve ainda uma resposta dizendo que

> *"A participação desejada, seria atingida próxima do necessário, se fossem funções gratificadas. Porém sabemos que isso é quase impossível e que se possível fosse, talvez surgissem outros problemas. Da forma atual, não vejo ações diferentes das que já são aplicadas nas Unidades de Ensino, que possam contribuir para uma crescente participação dos pais ou da própria comunidade escolar de forma significativa".*

Alguns gestores responderam também que a Formação e muito importante para melhoraria da participação dos pais no CE.

Nesse sentido parece que afasta-se a premissa que é por comodismo que ocorre o enfraquecimento da participação dos Pais ou Responsáveis nos Conselhos de Escola e se aproximam de noções que reconhecem a complexidade que envolvem esse engajamento das famílias que historicamente são afetadas por forças que buscavam despotencializar esses coletivos. Sobre isso, Paro (2016) destaca:

> A própria história oficial concorre de forma decisiva para a difusão e estabelecimento dessa crença, ao omitir os movimentos populares e o papel histórico desempenhado pelas lutas das classes subalternas na vida do país, como se a história fosse feita apenas pelos heróis e movimentos de iniciativa das elites dominantes. (Paro, 2016, p.276)

Ainda,

> O fato de não se verem, com essa mesma intensidade, manifestações da população por participação na gestão da escola pública não nos deve levar a concluir que isso se deva a alguma "aversão natural" à participação. Afora os condicionantes presentes na própria unidade escolar e as condições de vida e de trabalho da população, parece-nos que um importante determinante desse aparente comodismo da população é a total falta de perspectiva de participação que se apresenta no cotidiano das pessoas. (Paro, 2016, p.276-277).

CONCLUSÃO

Ao propormos esse ensaio sobre a relação entre Docência, Currículo e Estratégias de participação dos Pais/Responsáveis para fortalecimento da Gestão Democrática na Educação, consideramos sobretudo o viés das redes coletivas. A busca é pela tessitura da rede, que urge ser fortalecida, que envolve a docência, o currículo, famílias e tantos outros atores.

Nesse contexto reconhecemos as práticas pedagógicas docentes engendradas em múltiplas dimensões que demandam um processo formativo qualificado e um currículo voltado para o que Freire defende como educação libertadora. A partir dos escritos de Paulo Freire, percebemos a importância de se pensar um currículo para uma educação libertadora, emancipadora, capaz de admitir, de afirmar a dialogicidade. Para se reafirmar essa forma de educação dialógica, o diálogo entre educador e educando é primordial, tecendo redes coletivas.

A partir da mudança do currículo, da mudança das práticas docentes, podemos pensar na formação crítica, na abertura de espaços que possibilitem a autonomia, a ousadia, os questionamentos, a invenção, a capacidade de construção e reconstrução, e de intervenção na realidade existente e transforma-la.

REFERÊNCIAS

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: Boletim 19. Ministério da Educação, Brasília, 2005.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à práticaeducativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 11ª Edição. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1970.

GADOTTI. M. Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional. Disponível em: .Acesso em 30-10-2013.

GARCIA, R. L.e MOREIRA, A. F. B. (org.) *Currículo na contemporaneidade.*2. ed.São Paulo: Cortez, 2006.

Lopes, Alice Casimiro, & Macedo, Elizabeth (2011). Teorias de currículo. São Paulo: Cortez

PARO*,* Vitor H. Gestão Democrática da Escola Pública . Cortez Editora. Edição do Kindle. São Paulo, janeiro de 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. Revista Lusófona de Educação, 2005, 6, 81-92

CAPÍTULO 13

A QUALIDADE DA ARGUMENTAÇÃO EM PRODUÇÕES DE TEXTOS PARA UMA DISCIPLINA NA MODALIDADE EAD: UM ESTUDO LONGITUDINAL

Data de aceite: 01/03/2021
Data de submissão: 30/12/2020

Maria Helena Peçanha Mendes
Universidade São Francisco
Atibaia-SP
http://lattes.cnpq.br/4077699867382116

Luzia Bueno
Universidade São Francisco
Campinas, SP
http://lattes.cnpq.br/5506304240801811

RESUMO: Esse capítulo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em andamento e tem como principal objetivo discutir e analisar o processo de aprendizagem da produção de textos e do letramento acadêmico de estudantes do nível superior que cursam uma disciplina voltada para este fim na modalidade de ensino a distância (EaD) em uma universidade privada do interior de São Paulo. Trata-se de uma disciplina ofertada em um projeto piloto da instituição que envolve os cursos de Pedagogia, Administração e Contabilidade durante toda a graduação. Para uma análise mais específica e detalhada, optamos por um recorte para a análise do material disponível. Por isso, coletamos todos os textos produzidos por uma aluna do curso de Pedagogia durante 5 semestres para as atividades avaliativas da disciplina mencionada. Vale destacar que a aluna foi selecionada devido a seu bom e progressivo desempenho na disciplina. Para embasar nossa análise, tomamos como base os pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e do conceito de letramento acadêmico. Os resultados, mesmo que parciais, já nos permitem analisar e discutir se programas como este são eficientes nesta modalidade e para o objetivo a que se propõem. Além disso, os resultados podem contribuir com as pesquisas a respeito da aprendizagem do letramento acadêmico e do desenvolvimento da escrita acadêmica.

PALAVRAS - CHAVE: letramento acadêmico, EaD, tecnologias

THE QUALITY OF ARGUMENTATION IN COMPOSITIONS FOR A DISCIPLINE IN EAD MODALITY: A LONGITUDINAL STUDY

ABSTRACT: This chapter presents the partial results of an ongoing doctoral research and its main objective is to discuss and analyze the learning process of composition and academic literacy of university students who are taking a discipline to this purpose in the teaching modality. distance learning (EL) at a private university in the interior of São Paulo. It is a discipline offered as a pilot project of the institution that involves Pedagogy, Administration and Accounting courses during the whole graduation. For a more specific and detailed analysis, we opted for an specific analysis of the available material. Therefore, we collected all texts produced by a student of the Pedagogy course during 5 semesters for the evaluation activities of the mentioned discipline. It is necessary mentioning that the student was selected due to her good and progressive performance in the discipline. To support our

analysis, we take as a basis the theoretical assumptions of Sociodiscursive Interactionism (ISD) and the concept of academic literacy. The results, even if they are partial, already allow us to analyze and discuss whether programs like this are efficient in this modality and for the purpose for which they are proposed. In addition, the results can contribute to research on learning academic literacy and the development of academic writing.
KEYWORDS: academic literacy, e-learning, technologies

1 | INTRODUÇÃO

As seções deste capítulo, que aqui se inicia, estão divididas em 6 partes. Na primeira seção, apresentamos a disciplina *Temas Atuais e Formação Humana*, que trata do contexto que permeia a pesquisa apresentada e a disciplina envolvida. Na sequência, apresentamos a seção *Concepções Teóricas* que define e esclarece as concepções teóricas que embasam o trabalho aqui desenvolvido. Depois disso, temos a seção *Resultados*, que traz as discussões levantadas a partir de uma pesquisa prévia, e as *Considerações Finais* que encerram as reflexões levantadas na pesquisa apresentada. Por fim, fechamos o artigo com a seção *Referências bibliográficas*, que lista os materiais consultados especificamente para a produção desse material.

2 | TEMAS ATUAIS E FORMAÇÃO HUMANA

A disciplina Temas Atuais e Formação Humana, mais conhecida no contexto em que se insere como TAFH, está no currículo de três cursos específicos em uma universidade privada do interior de São Paulo: Pedagogia, Administração e Contabilidade. Inicialmente, a disciplina não foi ofertada apenas para estes cursos e nem todos começaram a cursá-la no mesmo semestre.

Vale destacar que desde que foi inserida no currículo dos cursos mencionados, a disciplina tem caráter obrigatório e acompanhará os alunos durante toda a graduação em todos os semestres. Além disso, toda a oferta é feita na modalidade de Educação a Distância (EaD) através do ambiente Moodle.

O programa envolve atividades de leitura, questões objetivas, produções de texto e fóruns virtuais de debate durante o semestre letivo. Todo o conteúdo é organizado em 5 quinzenas, conforme o calendário institucional, e visa ao aperfeiçoamento da formação acadêmica dos envolvidos, principalmente, no que tange ao letramento acadêmico e às práticas de leitura e escrita. Ademais, para suporte e embasamento das atividades, os alunos recebem uma coletânea de 5 ou 6 textos de gêneros diversos relacionados ao mesmo tema, o que, geralmente, envolve temas transversais e atuais que despertam interesse social.

Tal programa universitário foi instituído como forma de tentar amenizar uma dificuldade observada entre os alunos ingressantes recentemente em um novo contexto social: a apropriação do letramento acadêmico. Afinal, nos últimos anos pudemos observar

um perfil bastante heterogêneo para os alunos que ingressaram no nível superior, o que mostra avanço em relação a políticas públicas para diminuição da desigualdade social, mas, também reflete diferentes domínios em relação ao emprego da linguagem.

Assim, tem se tornado comum que as instituições busquem formas para integrar o público heterogêneo que está ingressando nesse meio, como é o caso de TAFH. De acordo com o Guia de apresentação da disciplina disponibilizado aos alunos, o componente TAFH objetiva:

> a. " Manifestar seu compromisso com a qualidade da educação ofertada a seus alunos, uma educação "que ensine a ler e escrever a realidade, a interpretá-la e agir sobre ela, com um espírito crítico-construtivo" [...]
>
> b. Levar os estudantes a refletirem e discutirem sobre temas transversais e atuais pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. (Diretrizes de Avaliação de Cursos de Graduação – presencial e a distância do INEP).
>
> c. Aprimorar o desempenho acadêmico discente por meio do desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação de textos e escrita e, ainda, refinar o seu repertório de conhecimentos gerais.
>
> d. Promover discussões e compartilhamento de técnicas e estratégias pedagógicas pelos docentes, com vistas a aproximar teoria e prática, de modo a garantir melhor formação e desempenho dos alunos.
>
> e. Suscitar a sensibilização de docentes e discentes para o fato de a contemporaneidade, complexa e concorrencial, exigir a formação de profissionais capazes de desenvolver competências para interpretação crítica da realidade, de modo a propiciar a construção de conhecimentos e não somente a posse de informações.
>
> f. Incentivar os alunos a se posicionarem frente às questões brasileiras e internacionais.
>
> g. Estimular os alunos a perceberem que a cidadania implica participação ativa nas discussões que afetam a vida de todos os brasileiros.
>
> h. Franquear aos alunos, por meio do aprimoramento das habilidades de leitura, interpretação e escrita, a utilização da pesquisa como recurso educativo que, por sua vez, dá acesso a conhecimentos mais profundos e mais amplos que os resumos didáticos.
>
> i. Estimular os alunos para que queiram ser agentes de mudança social, que contribuam na construção de uma sociedade respeitosa da dignidade humana, sem exceção, bem como comprometidos com o cuidado do meio

ambiente." (p.4)

Por fim, vale destacar que o componente curricular, como já foi mencionado, é ofertado na modalidade à distância, pois decretos recentes autorizaram a inclusão de um percentual de disciplinas nesse formato. Dessa forma, o letramento acadêmico está atrelado, em alguns casos, ao letramento digital.

O programa aqui apresentado é o cenário que permeia toda a pesquisa desenvolvida: o letramento acadêmico, TAFH e aprendizagem e meio ao ambiente virtual.

3 I CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Nessa seção vamos apresentar as concepções teóricas que fundamentam a pesquisa e a análise dos dados. Para tanto, abordaremos de forma sintética os conceitos essenciais das áreas: letramento acadêmico e Interacionismo Sociodiscursivo.

Primeiramente, a pesquisa envolveu o meio universitário, o que implica o envolvimento de todo o contexto que permeia estas ações e comportamentos, entre eles um discurso próprio desse meio.

Nesse sentido, convém destacar que cada meio de convívio social envolve discursos próprios, os quais são construídos ao longo do tempo e carregam muito da cultura e da ideologia de todos os envolvidos. Tal afirmação, nos faz relembrar o conceito de letramento, que têm como objeto de conhecimento específicos os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita, conforme Kleiman (2007).

Desse modo, por envolver a questão social, também há letramentos relacionados a discursos diversos relacionados ao meio social em que circula e aos contextos envolvidos. Porém, tais discursos não estão isolados e envolvem outras práticas de letramento, muitas vezes, provenientes de outras áreas, como afirma: Lea e Street (2014):

> [...] por exemplo, ao dispensar particular atenção às relações de poder, autoridade, produção de sentido e identidade, implícitas no uso de práticas de letramento em quadros institucionais específicos. Esse modelo não concebe as práticas de letramento como completamente restritas às disciplinas e às comunidades temáticas; examina, também, como as práticas de letramento advindas de outras instâncias (por exemplo, governamental, empresarial, da burocracia universitária) estão comprometidas com aquilo que os estudantes precisam aprender e fazer. (Lea & Street, 2014,p. 481).

Assim, o letramento comum no meio acadêmico não envolve apenas o conteúdo das disciplinas específicas ali ministradas. Ao contrário do que se pensa, este envolve também práticas, discursos e temas provenientes de outras comunidades, com as quais nem sempre o aluno está familiarizado. Por isso, um trabalho na área envolve leitura, escrita de gêneros próprios de cada área de formação, como também: escrever artigos, preparar-se para apresentações orais, formular pensamentos críticos e relacionar todo o conhecimento

adquirido a outros tipos de letramento adquiridos anterior e futuramente.

Ademais, há forte influência atual de disciplinas que envolvem a leitura a produção de textos no meio virtual, assim, conforme Kleiman (2014):

> As múltiplas práticas de letramento intersemióticas contemporâneas exigem do leitor e produtor de textos cada vez mais competências e capacidades de leitura e abordagem da informação cuja interpretação (e produção) aciona uma combinação de mídias (Kleiman,2014 , p.10)

Conforme já foi afirmado anteriormente, o meio acadêmico vai exigir do aluno um desenvolvimento mais amplo e os estudantes trazem diferentes experiências e letramentos ao ingressar no ensino superior, inclusive o letramento digital. Dessa forma, o trabalho com o letramento acadêmico e com diferentes gêneros textuais se mostra pertinente para o desenvolvimento das habilidades necessárias para o convívio nesse meio e na futura profissão.

Como trataremos de gêneros textuais, vale esclarecer a perspectiva que fundamenta o olhar para os textos como será aqui apresentado, visto que há diferentes olhares para terminações semelhantes. Para assumir tal tarefa, adotamos aqui o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), mais especificamente o que envolve a análise dos textos e o ensino voltado para o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Inicialmente, é necessário esclarecer que o ISD não parte de uma visão isolada, mas fundamenta-se na obra e nos conceitos da obra de Vigotski (1998). Tal concepção centra-se no papel fundador da linguagem e no essencial funcionamento da atividade discursiva para o desenvolvimento humano. Tal base teórica garante ao ISD uma compreensão específica da linguagem como tendo um papel bastante central em relação a condução do pensamento humano a um pensamento consciente.

Já a definição “gêneros de textuais” não é unanime e parte de concepções um pouco diversas entre si. Por isso, é necessário esclarecer que o ISD parte das pesquisas desenvolvidas nas noções de texto e gênero de acordo com a proposta de Jean-Paul Bronckart (1999, 2006). Além dele, há pesquisas na área a respeito dos desdobramentos didáticos dos gêneros a partir dos estudos de Schneuwly e Dolz (1998).

Bronckart considera a noção de gêneros a partir do que foi proposto anteriormente por Volochinov (2018). Este afirma que os textos que circulam a nosso redor são organizados em gêneros, que são construtos teóricos e vão se modificando conforme o tempo passa e na medida que as situações sociocomunicativas evoluem. Por esta razão, os gêneros não são compreendidos como formas fixas, mas sim, formas maleáveis, posto que a comunicação, assim como as relações humanas, muda com o passar do tempo. Além disso, a comunicação humana está relacionada aos gêneros textuais precedentes.

Para esta perspectiva, o ser humano está em constante desenvolvimento, pois, desde o nascimento é exposto a diferentes gêneros e continuará sendo no decorrer da vida. Assim como acontece a um adulto que entra em contato com gêneros novos ao

ingressar no ensino superior. Alguns destes serão aprendidos de forma mais intuitiva, outros necessitarão de um processo de aprendizagem sistematizado. Um fator que está bastante entrelaçado a este processo é a exposição do indivíduo a diferentes situações de comunicação e a frequência a que é exposto, de acordo com Bronckart (1999, 2006).

Outro fator importante a ser destacado é que a capacidade do indivíduo para se comunicar está diretamente relacionada ao domínio que o mesmo apresenta em relação ao gênero a ser usado na situação de comunicação em que se encontra. Esta afirmação reafirma a necessidade do trabalho com gêneros próprios do universo acadêmico com alunos ingressantes, posto que muitos deles não tiveram experiência anterior com muitos gêneros que circulam nesse meio.

Contudo, para realizar esse ensino é preciso compreender muito bem como se pode produzir os textos que são exemplares dos gêneros textuais que circulam no espaço acadêmico. Para isso, uma possibilidade é empregarmos o quadro de análise do ISD, o qual retoma e reformula aportes teóricos da Sociologia, da Psicologia, da Linguística Textual e da Análise do Discurso. Assim é caracterizado o modelo proposto por Bronckart (1999), que abarca toda a situação de comunicação envolvida para dar origem ao texto: do contexto de produção e conteúdo temático à arquitetura textual

Para Bronckart (1999), o primeiro nível que o autor/produtor mobiliza ao produzir um texto, seja ele oral ou escrito, está relacionado às representações sociais do mundo físico e sociossubjetivo envolvidas. Tais representações envolvem parâmetros que podem ser influenciados e alterar a organização do texto e a escolha do conteúdo temático, assim como o local, o momento e os papeis sociais dos interlocutores envolvidos na situação de comunicação.

Na sequência, o modelo sugere olhar para o que chama de arquitetura interna do texto, a qual supõe três níveis de análise: a infraestrutura interna do texto (planificação geral do conteúdo temático, os tipos de discurso e os tipos de sequência), os mecanismos de textualização (coesão verbal, coesão nominal e conexão) e os mecanismos enunciativos (usos das vozes presentes no texto e modalizações).

O modelo apresentado anteriormente e proposto por Bronckart (1999), permite organizar, planejar, propor intervenções didáticas para que se possa ensinar um gênero textual.

Em se tratando da perspectiva didática de gêneros para o ISD, os autores Schneuwly e Dolz (2014), integram-se ao grupo de pesquisadores e sugerem que, para ensinar um gênero, é necessário estabelecer modelos didáticos dos gêneros a serem trabalhados. Tal modelo seria necessário para delimitar as dimensões ensináveis dos gêneros e elaborar uma sequência didática de atividades a serem propostas aos alunos a fim de que estes aprimorem suas capacidades de linguagem.

O conceito de capacidades de linguagem, proposto por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), envolve as “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa

situação de interação determinada” (Schneuwly e Dolz, 2004, p.52). Tais autores dividiram as capacidades em três tipos diferentes: de ação (trata da mobilização das representações que envolvem o contexto e o referente), discursivas (elaboração de modelos discursivos e a infraestrutura geral do texto) e linguístico-discursivas (apropriação dos mecanismos de textualização e enunciativos).

Por fim, o ISD considera que as três capacidades apontadas anteriormente são essenciais para o domínio de uma língua. Além disso, desenvolver tais capacidades colabora para o desenvolvimento do indivíduo que as domina.

Cabe destacar ainda que todo o quadro de análise do ISD será aplicado para uma pesquisa com textos produzidos dentro do universo da EaD, que está em expansão no Brasil, como afirma Velloso (2019):

> “faz-se inevitável considerar alguns desafios vivenciados por essa modalidade educacional, entre eles o desafio de avançar na direção de afirmação de sua credibilidade, comprometida por antecedentes de práticas à guisa de EAD, levadas a efeito sem anteparo legal e sem políticas públicas que possibilitassem sua condução de forma transparente e qualitativa.(p. 63)”

Aqui finalizamos uma breve apresentação do aporte teórico que fundamenta a análise dos resultados que serão apresentados a seguir.

4 I RESULTADOS

Nessa seção, apresentaremos os resultados obtidos a partir da análise de 16 textos produzidos por uma aluna durante 5 semestres para a disciplina Temas Atuais e Formação Humana. Assim, podemos estabelecer uma análise comparativa e longitudinal a respeito do processo de aprendizagem do gênero artigo de opinião na modalidade à distância.

Antes de prosseguir, é necessário esclarecer em que contexto a pesquisa se insere, pois, trata-se de um recorte de um trabalho mais amplo para a obtenção da titulação de doutorado que envolve a disciplina e os alunos em questão. Tal pesquisa visa analisar a produção textual feita durante 8 semestres para a disciplina TAFH dos alunos do curso de Pedagogia e avaliar o desenvolvimento das capacidades de linguagem durante este processo.

O trabalho envolve os dados de um grupo de 21 alunos, entre eles apenas 14 autorizaram o compartilhamento dos dados com a pesquisadora. Ademais, o projeto em desenvolvimento foi submetido ao comitê de ética da universidade envolvida e foi aprovado antecipadamente. Desta forma, a coleta dos dados foi feita após esta autorização e o material foi retirado especificamente do ambiente Moodle de cada semestre letivo e de cada aluno envolvido.

a. As atividades

A disciplina em questão é ofertada inteiramente na modalidade à distância, inclusive a maioria das atividades avaliativas. Apenas a avaliação final, conforme orientações do Ministério da Educação, é realizada presencialmente ao final do semestre letivo. As demais quinzenas são disponibilizadas via ambiente Moodle e oferecem uma coletânea de textos de gêneros diferentes para leitura com cerca de 5 exemplares diferentes sobre o mesmo tema.

Nas quinzenas 1, 3 e 5 o aluno responderam a questões objetivas sobre o conteúdo da coletânea a partir de um banco de questões elaborado previamente e, nas quinzenas 2 e 4, os alunos produziram um texto do gênero artigo de opinião a partir de uma proposta.

Ao final do semestre, a avaliação presencial solicitava a produção de um texto do mesmo gênero que os anteriores e a resposta a questões objetivas sobre as coletâneas 1, 3 e 5. Caso o aluno não obtenha a nota necessária para progredir para o semestre seguinte ao final do semestre, ele ainda teria a chance de realizar uma avaliação supletiva/complementar como tentativa de recuperação.

Assim, ao final de cada semestre, cada aluno deveria ter produzido cerca de 3 textos, com a possibilidade de serem 4 por conta da atividade para recuperação de notas. Para a análise aqui em andamento, recuperamos os textos produzidos por uma aluna durante 5 semestres letivos, o que totalizou 16 textos.

b. A aluna

Para um recorte e análise dos dados obtidos, foi feita uma pesquisa com as atividades durante os 5 semestres, as quais foram realizadas pelos 14 alunos que autorizaram a pesquisa, e com as notas obtidas, para que pudéssemos selecionar um aluno específico que mostrasse melhora nas notas de produção de texto. Para tanto, analisamos apenas os alunos matriculados na disciplina TAFH do curso de Pedagogia, pois os mesmos já autorizaram previamente o uso dos dados e a pesquisa maior centra-se no desempenho desses estudantes.

Assim, após minuciosa análise, uma aluna foi selecionada, pois, comparando as produções iniciais e as últimas até o momento da pesquisa, a mesma apresentou um desempenho crescente. Para a pesquisa, todos os textos da aluna produzidos para a disciplina foram coletados no ambiente virtual. A identidade da aluna será preservada, nós apenas relacionamos seus textos ao contexto em que se inserem como interesse da pesquisa.

Trata-se de uma aluna matriculada no quinto semestre noturno do curso de Pedagogia de uma universidade privada do interior de São Paulo. A estudante está matriculada na disciplina desde o primeiro semestre da graduação.

c. Os textos

Os textos selecionados para a pesquisa foram coletados a partir do segundo semestre de 2018, quando a disciplina foi inserida no currículo do curso de Pedagogia, até o segundo semestre de 2020, momento presente. Assim, pudemos analisar 16 textos produzidos pela aluna durante 5 semestres.

Semestre	Sequência	Atividade	Nota obtida	Nota máxima possível
2018.2	1	Quinzena 2	0,85	0,9
	2	Quinzena 4	0,5	0,9
	3	Prova supletiva	1,5	3,5
2019.1	4	Quinzena 2	0,6	0,9
	5	Quinzena 4	0,75	0,9
	6	Avaliação final	2,4	3,5
2019.2	7	Quinzena 2	0,7	0,9
	8	Quinzena 4	0,6	0,9
	9	Avaliação final	2,4	3,5
2020.1	10	Quinzena 2	0,7	0,9
	11	Quinzena 4	0,7	0,9
	12	Avaliação final	2,8	3,5
2020.2	13	Quinzena 2	0,6	0,9
	14	Quinzena 4	0,75	0,9
	15	Avaliação final	2,8	3,5
	16	Prova supletiva	3,2	3,5

Tabela 1. Notas obtidas pela aluna nas produções de texto da disciplina

Autoria própria

Conforme já mencionado anteriormente, a disciplina é dividida em 5 quinzenas e uma prova presencial, desse modo, as atividades avaliativas tem peso e valor diferente, por isso, os textos produzidos nas quinzenas 2 e 4 podem atingir a nota máxima de 0.9 pontos e a produção final pode atingir até 3,5 pontos. Assim, ao final do semestre, todas as atividades avaliativas e a última avaliação são somadas para compor a nota final do aluno na disciplina.

Na tabela 1 acima, são apresentadas as notas que a aluna obteve nos textos após a correção em todas as produções textuais. Vale destacar que a grade de correção da disciplina considera para a pontuação os critérios: tema, estrutura e norma culta.

d. O modelo didático do gênero

Conforme afirmamos em seção anterior, o ISD sugere a elaboração de um modelo didático do gênero em estudo para levantamento das características ensináveis do gênero. Por isso, apresentamos na tabela a seguir o resultado da análise de 10 exemplares do gênero artigo de opinião encontramos no material de leitura, a coletânea mencionada, disponibilizado aos alunos durante todas as quinzenas da disciplina.

A escolha pelos exemplares analisados se justifica por conta da inserção destes textos no material associado à disciplina. Vale destacar ainda que, quando as atividades solicitam a produção de um texto, o tema sempre é embasado na coletânea. Assim, presume-se que os alunos leem esses textos antes de produzirem o próprio, o que pode estar atrelado a representação do gênero que os mesmos farão ou tentarão fazer.

Elementos		**Características encontradas**
Contexto de produção	Papel social do autor	Especialista na área em que escreve: ou por experiência de vida ou de estudo e profissão
	Papel social do leitor	Leitor em geral
	Suporte	Jornais e revistas publicados em versão on-line
	Objetivo	Convencer o leitor a respeito de um ponto de vista
	Conteúdo temático	Os temas sempre são de interesse social, mesmo que não relacionados a algum fato público recente na época da publicação
Plano global		Contextualização: apresentação do tema por definição ou fato histórico. Argumentação: argumentos com base em fatos sociais conhecidos, fatos históricos, vozes de especialistas e verdades científicas. Conclusão: retomada e fechamento, ou conscientização. Quanto ao tamanho: há textos de apenas um a 22 parágrafos A assinatura pode ser embaixo ou em cima do texto, pode ou não trazer a descrição das credenciais do autor
Tipos de discurso		Discurso teórico. Discurso interativo – implicação em primeira pessoa do plural (maioria) e em primeira pessoa do singular.
Sequências e outras formas de planificação		Sequência argumentativa. Sequência explicativa. Há uso de contra-argumento como estratégia de argumentação A pergunta retórica como estratégia de argumentação apareceu em cerca de 3 textos
Conexão		Advérbios e locuções adverbiais com caráter transfrástico. Conjunções subordinativas e coordenativas.
Coesão nominal		Função de introdução: cadeia anafórica. Função de retomada: pronomes, sinônimos, sintagmas nominais, repetição de termo. Todos os textos têm título – alguns têm inclusive subtítulo É possível a ocorrência de linguagem denotativa e conotativa

Coesão verbal	Presente: Presente do Indicativo Passado: Pretérito perfeito do Indicativo, Pretérito Imperfeito do Indicativo, Pretérito Imperfeito do Subjuntivo Futuro: futuro do pretérito e futuro do presente do indicativo
Mecanismos enunciativos	Vozes sociais: especialistas Voz do autor Modalizações apreciativas e pragmáticas: tempos verbais condicionais, auxiliares, advérbios/locuções adverbiais, adjetivos, verbos impessoais e pronominais./

Tabela 2. O modelo didático do gênero artigo de opinião da disciplina

Autoria própria

DISCUSSÃO

A seguir apresentamos o quadro resumido com a análise de todos os textos da aluna. Os dados apresentados foram analisados a partir do modelo didático apresentado anteriormente e na sequência em que os textos foram produzidos.

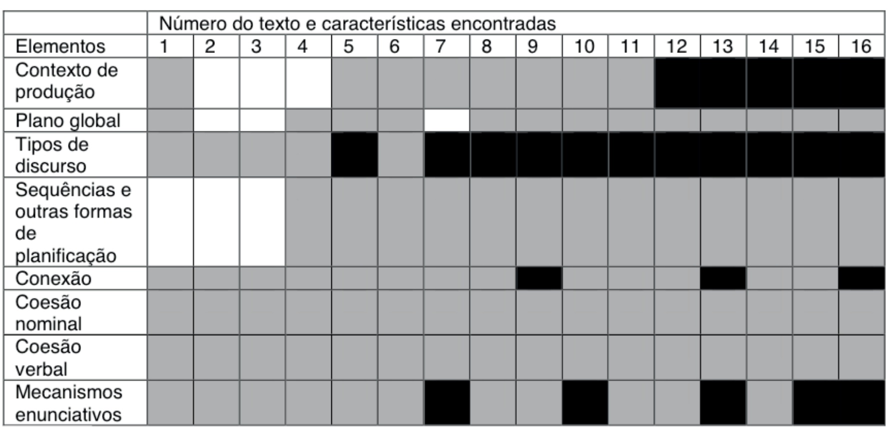


Tabela 3. Análise dos textos da aluna

Autoria própria

Legenda:

- a cor preta representa o que a aluna domina satisfatoriamente
- a cor cinza representa o que a aluna domina satisfatoriamente
- a cor branca representa o que a aluna domina insatisfatoriamente

Produção inicial
A realidade que enfrentamos "sem prioridade" Infelizmente temos no brasil um desenvolvimento habitacional precário e precisando de ajustes praticamente mensal, até ajustar e socorrer os milhares de sem teto, sem trabalho, sem família etc. Tudo isso engloba um país onde a juventude sonha por uma moradia, pelo menos para conforto de seus pais necessitados e sofridos (idosos), quero chamar a atenção para a população rural que muitas das vezes se sentem escravizadas e condenada pelo sistema de exploração a sua mercadoria. Vendo seus filhos trabalhando a vida toda pela sobrevivência nas terras sem valor pois muitos não conseguem produzir para a "burguesia" se assim podemos falar, por falta de condição financeira se sentem obrigados a vender sua produção por valores insignificantes, por isso se arriscam migrando para cidade grande, ficando à mercê de alugueis invasões, entrando em financiamentos inacabáveis e maquiavélico como o da minha casa e minha vida (MCMV), tudo isso por falta de planos e investimento na infraestrutura dos pequenos produtores. Se as providências cabíveis não forem tomadas, iniciando assim um equilíbrio habitacional para as famílias que ocupam imóveis inacabados que estão alojadas debaixo de pontes, viadutos, lugares públicos etc. Com certeza teremos más notícias como o desabamento do Edifício Wilton Paes de Almeida que pegou fogo e foi ao chão em pleno centro de São Paulo, enquanto fecharem os olhos para essas classes que vivem em situações de riscos todos os dias, sempre vamos acordar e ouvir o previsto, infelizmente.
Produção final
A ciência pode melhorar a relação entre as diferentes culturas A tecnologia a ciência juntamente com a inovação estão no cenário mundial e contemporâneo, e são baseados tendo como princípios importantíssimo o desenvolvimento, o crescimento econômico, a produção de emprego e renda, e a democratização de oportunidades. O objetivo fundamental da ciência tem sido o da construção de conhecimento e percepção, independentemente das suas potenciais aplicações. A tecnologia a ciência e a inovação, se tornaram tão essenciais nos dias de hoje que é impossível viver ela , e sem o universo que as envolve a sociedade. De acordo com avanço tecnológico sugiram as mudanças de hábitos, e as transformações na cultura, com serviços, compra entre o convívio e interação da sociedade. Compreendendo a agilidade da comunicação interpessoal, a entrada para as informações na atualidades em vivemos, com compras, pesquisas, contratação de serviços, aluguéis virtuais de vídeos e filmes e o acesso das conta bancária, a Web mudou o mundo radicalmente e a vida das pessoas. Como os países Estados Unidos já normalizaram uso da tecnologia em vários estados, não só nesse caso da flexibilidade urbana, que é decisiva para a qualidade da vida nas grandes cidades, como nas ligações trabalhistas em geral, e nos serviços e em todos os segmentos, não se justificando mais o caráter reacionário de feudos sindicais. Assim como a área da telefonia, que, com sua abertura, desenvolveu nos últimos anos avanços inimagináveis, os taxistas também são um bom exemplo de que precisam adequar-se ao novo e se modernizar. Notamos que a ciência veio para melhor avida em diversas culturas, e facilitar o dia a dia da sociedade.

Tabela 4. A produção inicial e a final

Material de pesquisa das autoras

Como se pode observar durante o processo de aprendizagem da aluna, a produção do gênero passou por diversas etapas até estar mais próxima a produção de um texto adequado ao modelo do gênero artigo de opinião.

Nesse sentido, os textos mostraram algumas variações e oscilações até que pudessem mostrar maior evolução, o que é bastante comum dentro do interacionismo social. Alguns aspectos chamam mais atenção como a questão da paragrafação que começou bem, depois tornou-se extensa e fragmentada até finalizar com uma formatação

mais próxima da caracterização do gênero e configuração do plano global.

Outro aspecto a se destacar foi que aos poucos os problemas de norma culta diminuíram e o uso do vocabulário foi mudando para um emprego de vocabulário mais específico do tema abordado.

Além disso, aos poucos a aluna se apropriou melhor das características do plano global e passou a fazer uso de diferentes sequências textuais, o que é mais próprio do gênero. Assim como passou a fazer melhor uso de modalizações e vozes sociais em seu texto.

Outro aspecto a se destacar é que as características de: contexto de produção, tipos de discurso, conexão e mecanismos enunciativos foram as que mais apresentaram mudança ao longo do processo. Tal observação provavelmente está relacionada ao fato de o aluno em questão estar se apropriando melhor do gênero solicitado e do letramento.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos na pesquisa mostram que é possível o trabalho com o letramento acadêmico no formato EaD a longo prazo, pois os resultados são evidentes.

A pesquisa longitudinal permite analisar o processo por um período mais longo e tecer considerações a respeito da aquisição de capacidades de linguagem. Nosso objetivo não era estabelecer uma comparação entre a eficiência das diferentes modalidades de ensino, apenas analisar uma delas.

De qualquer forma, como trata-se de uma pesquisa de doutorado em andamento, é necessário continuar pesquisando para analisar como será o desempenho da aluna até o final do curso e trazer mais contribuições para a área, e para os envolvidos no processo.

Ainda, é necessário destacar que a área de EaD, independente de postura ideológica contrária ou favorável à área, precisa de pesquisas que tragam contribuições, visto que este formato está se consolidando como uma tendência no meio educacional. Dessa forma, o meio precisa analisar experiências bem-sucedidas ou não para compartilhar e promover discussões e reflexões.

Por fim, uma pesquisa mais detalhada sobre o material disponível pode analisar como as intervenções do tutor/professor contribuíram ou não para o desenvolvimento do texto da aluna.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, René. **L'enseignment comme travail**. In: BRESSOUX, P. (Ed.). Les strategies d'enseignement en situation d'interaction . Note de synthèse pour Cognitive: rogramme Ecole et Sciences Cognitives: p. 243-262, 2002.

AMIGUES, René. **Trabalho do professor e trabalho de ensino**. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, 2004. p. 35-54

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo.** Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BUENO, Luzia; LOUSADA, E. G. ; FERREIRA, A. D. . **A escrita acadêmica em foco: a engenharia didática e os obstáculos dos alunos em uma SD de artigo científico**. In: Ermelinda Barricelli, Geam Karlo-Gomes; Joaquim Dolz. (Org.). Sequências didáticas na escola e na universidade: planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros textuais. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2019, v. 1, p. 180-198.

CASTELLANI, Rithielle Aparecida; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Modelo teórico/didático do gênero artigo de opinião: ferramentas para análise do gênero**. Entrepalavras, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 196-214, maio/ ago. 2018

DOLZ, Joaquim.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. **L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières**? Études de Linguistique Appliquée, n. 102, p. 23-37, 1993.

KLEIMAN, **A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. In: Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

_________ Bakhtiniana, **Letramento na contemporaneidade / Literacy in the Contemporary Scene.** São Paulo, 9 (2): 72-91, Ago./Dez. 2014.

LEA, M. R.; STREET, B. V. **O modelo de "letramentos acadêmicos": teoria e aplicações.** Traduzido por: Fabiana Komesu e Adriana Fischer. São Paulo: Filol. Linguíst. Port. v. 16, n. 2, 477-493, jul/dez. 2014.

LOUSADA, E. ; DEZUTTER, O. **La rédaction de genres universitaires : pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec**. Le français à l'université , p. 21-31, 2016.

LOUSADA, E. G. ; FERREIRA, A. D. ; BUENO, LUZIA . **Do curso presencial à educação a distância: as contribuições da engenharia didática para uma nova SD de artigo científico**. In: Ermelinda Barricelli; Geam Karlo-Gomes; Joaquim Dolz. (Org.). Sequências didáticas na escola e na universidade: planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros textuais. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2019, v. 1, p. 199-216.

SAUJAT, Frédéric. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur**. 187 p. Tese (Doutorado) – Marseille, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

VELLOSO, Ricardo Viana. **O papel do tutor virtual em EAD construído pelas vozes acadêmico-científicas em resumos de teses** / Ricardo Viana Velloso. Tese de doutorado – Itatiba, 2019. 182 p.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018.

CAPÍTULO 14

PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO NA SAÚDE MENTAL DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE SENA MADUREIRA – AC

Data de aceite: 01/03/2021
Data de submissão: 28/12/2020

Jirlany Marreiro da Costa Bezerra
Instituto Federal do Acre – IFAC, Campus Sena Madureira - Acre
Município de Sena Madureira – Acre
http://lattes.cnpq.br/4372778195844854

RESUMO: Atualmente, as discussões em torno da saúde mental do professor têm sido objeto de muitas discussões e pesquisas, tendo em vista, o grande volume de afastamentos e discursos de ordem de adoecimentos físicos ou mentais. Neste sentido, o presente estudo parte do desenvolvimento de um projeto originado no ano de 2019 nas escolas estaduais e municipais do município de Sena Madureira – Acre, que teve como objetivo inicial identificar, delinear, analisar e verificar os possíveis adoecimentos mentais em professores da rede pública de ensino do Município de Sena Madureira. Para isso, foi utilizada uma abordagem quantitativa, tendo 276 participantes cuja análise de dados ocorreu através de um questionário semiestruturado sobre vários assuntos que envolvem a profissão docente. E a análise dos questionários demonstrou que os docentes apresentam alguma doença de fundo emocional/mental ou física devido ao cumprimento das exigências escolares, da pressão exercida pela família e não menos a sociedade, acarretando doenças crônicas como a síndrome de Burnout e Depressão.

PALAVRAS - CHAVE: Doença. Saúde. Mental. Professores.

PREVENTION AND INTERVENTION IN THE MENTAL HEALTH OF TEACHERS IN THE CITY OF SENA MADUREIRA – AC

ABSTRACT: Currently, discussions around the teacher's mental health have been the subject of much discussion and research, in view of the large volume of leave and speeches on the order of physical or mental illness. In this sense, the present study starts from the development of a project originated in 2019 in state and municipal schools in the municipality of Sena Madureira - Acre, whose initial objective was to identify, outline, analyze and verify possible mental illnesses in teachers of the network public education system in the Municipality of Sena Madureira. For this, a quantitative approach was used, with 276 participants whose data analysis occurred through a semi-structured questionnaire on various subjects involving the teaching profession. And the analysis of the questionnaires showed that teachers have some emotional / mental or physical illness due to the fulfillment of school requirements, the pressure exerted by the family and not less by society, causing chronic diseases such as Burnout and Depression syndrome.

KEYWORDS: Disease. Mental health. Teachers.

1 I INTRODUÇÃO

A profissão docente a cada dia vem se tornando objeto de estudo, fortalecido pelas inúmeras publicações e levantamentos sobre as

causas do adoecimento físico e mental dessa profissão.

Os grandes desafios discutidos nos estudos sobre a questão circundam em torno de um mal estar na carreira docente e as circunstâncias que envolvem todo o seu desenvolvimento, tendo em vista fatores desmotivadores engrenados na prática laboral, pois antes considerada profissão de status, hoje figura como profissão que causa desprestígio, adoecimento e desmotivação (LAROCCA & GIRARDI, 2011).

Araújo & Souza (2013) enfatiza que a figura do professor como o detentor, mediador e orientador das práticas educativas tem trazido uma exigência do papel deste profissional além do normal, acarretando prejuízo no exercício da docência como também nas relações interpessoais, consequentemente instalando-se a doença física e mental.

Nesse contexto, esse trabalho motivou-me a estudar se a causa do adoecimento docente, observado em tantos estudos, tem ocorrido no município de Sena Madureira, especificamente na rede básica de ensino, considerando o desenvolvimento de um projeto de extensão sobre saúde mental dos professores realizado no ano 2019, cujos discursos dos participantes detiveram-se em falas desmotivadoras e no relato de aquisição de doenças físicas e mentais provenientes da atividade laboral.

Nessa perspectiva, este estudo teve como objetivo geral: Compreender as situações de mal estar docente e conhecer os processos de adoecimento que ocorrem com os professores da rede pública de ensino de Sena Madureira – AC, tendo em vista que o município possui uma grande quantidade de professores na rede básica.

2 | O ADOECIMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES

O adoecimento físico e mental de professores tem sido foco de pesquisas e discussões nestes últimos anos, motivados pela urgência de olhar para esses profissionais cujas dimensões na sua organização de trabalho ultrapassam as horas estabelecidas pela ocupação desenvolvida no ambiente escolar.

Araújo & Souza (2013) relaciona que a extensão do trabalho docente é marcada por atividades extracurriculares, pois o planejamento, o desenvolvimento e execução da atividade perpassam a quantidade de horas vinculada ao seu contrato de trabalho.

As dificuldades encontradas na profissão sejam elas baixos salários, jornada de trabalho extensas, falta de condições por parte das escolas, desrespeito por parte dos alunos, pressão da gestão escolar e do Ministério da Educação, entre outros fatores, propiciam o aparecimento de doenças inicialmente silenciosas, posteriormente acarretando em doenças crônicas. Segundo Araújo & Souza (2013):

> Vários sinais alertam que algo está errado, como: desânimo geral ou em relação ao trabalho, indisposição, cansaço, problemas gástricos, enxaqueca, problemas interpessoais com colegas e chefia, entre outros (ARAÚJO & SOUZA, 2013, p. 8).

Estes sintomas visíveis inicialmente são subtendidos como decorrentes de uma má alimentação, falta de atividade física, problemas de ordem pessoal, porém muitas vezes são provenientes do exercício profissional docente, proporcionando um rompimento nas suas estruturas de defesa, acarretando principalmente doenças de fundo psicoemocionais tornando-se crônicas, como a depressão, síndrome de Burnout e transtornos de ansiedade, intensificado pela desmotivação e desvalorização que o professor vivencia diariamente (DIEHL & MARIN, 2016).

A profissão docente é considerada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como uma das mais estressantes, pois ensinar se tornou uma atividade desgastante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional (DIEHL & MARIN, 2016). Ainda segundo os autores, a ocorrência destes fatores está interligado a várias questões, entre elas:

> [...] a saúde e a educação são condições preponderantes para o desenvolvimento humano e social, é importante atentar aos professores. Frente aos problemas e demandas atuais, esses profissionais precisam de competência pedagógica, social e emocional e estimular a construção crítica dos indivíduos para que aprendam a ser e a conviver na sociedade como sujeitos conscientes, reflexivos e participativos, mas para isso é fundamental que também estejam física e mentalmente saudáveis (DIEHL & MARIN, 2016, p. 80).

Para esse profissional o "fazer e saber-fazer" tão discutido por Codo (1999) reflete, mas no nível de responsabilidade, que este professor tem a frente de suas práticas diárias, pois as habilidades, competências e atitudes são constantemente confrontadas por aqueles que influenciam direta e indiretamente no seu desenvolvimento.

Desta forma, as demandas pertinentes à profissão docente, desde a sua criação, são carregadas de muitos significados e responsabilidades e, por conta dessa interminável agregação de juízo e valor, o professor somatiza vários sentidos à sua prática profissional.

A importância desse assunto é fundamental, pois ultrapassa as questões relacionadas somente ao ambiente escolar, tendo em vista que este profissional configura-se como um indivíduo que atravessa os muros da instituição escolar e por conta dessa sobrecarga o adoecimento se torna evidente. Para Araújo & Souza, (2013):

> [...] a pressão emocional, funcional e pessoal pode gerar sintomas e patologias físicas no educador e sobre seu desempenho, ocasionando problemas organizacionais e nas suas relações interpessoais. Consequentemente, provocando desmotivação laboral, descrença nos seus ideais profissionais, gasto com medicamentos, hospitalizações, Licença para Tratamento de Saúde - LTS, desviando o orçamento para gastos não previstos (ARAÚJO & SOUZA, 2013, p. 3).

Essas disfunções em seu estilo de vida proporcionam litígios com os seus ideais iniciais como educador, causando sentimentos confusos e contraditórios com o que

esperava alcançar.

Desta forma, este professor, ora oculto em suas subjetividades, encontra-se a partir de então nas margens de uma visibilidade pouco observada e participativa, promovendo e exteriorizando um sofrimento preso às suas queixas e discursos, pois a voz que uma vez ascendia em sala de aula torna-se com o passar do tempo um sussurro pouco louvável.

Percebe-se, desta forma que o profissional denominado professor é visto como um grande mediador de um processo de aprendizagem, responsável pela transmissão do que espera ser a multiplicação e/ou soma dos conteúdos já inseridos na formação educacional de um indivíduo.

Todavia, essa imagem construída e corroborada por grandes pensadores e filósofos é a cada dia divergente à medida que a ideia ora explicitada, torna-se um agravante condicionante para a saúde física e mental deste profissional. As inúmeras queixas provenientes desta relação causam, para esta classe, desestruturas na sua formação identitária como professor que vem alcançando índices surpreendentes de adoecimentos.

Portanto, esta perda contínua das referências antes adotadas em sua formação são descaracterizadas à medida que as pressões e mudanças são recorrentes, proporcionando oportunamente o aparecimento de doenças físicas e mentais.

3 | DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados coletados partem das discussões e intervenções dos participantes durante a realização das palestras expositivas e dialogadas, subsidiadas pelas informações fornecidas sobre saúde mental e o processo de adoecimento do professor em sua prática laboral.

O projeto alcançou o número de 10 escolas municipais e estaduais no município de Sena Madureira, em sua grande maioria da rede fundamental II de ensino, com o total de 262 participantes, composta por professores do sexo feminino e masculino.

Observou-se através das falas dos participantes em sua maior parte professores com mais de 16 anos de profissão, que trabalham em mais de uma escola no município e consequentemente com mais de uma turma, que a sobrecarga de trabalho e dificuldade de lidar com vários tipos de pessoas entre elas alunos, gestão e pais provocavam sintomas como estresse, mudança de humor e ansiedade, além de sintomas físicos.

A realização deste projeto e a participação dos professores de forma dinâmica e interativa possibilitaram detectar que o processo de adoecimento entre professores da rede de ensino do município de Sena Madureira - Acre é confirmada, partindo das falas e intervenções realizadas durante a exposição de sintomas originados pela prática docente, assim como a afirmação de alguns professores de possuírem um diagnóstico de transtorno mental, entre eles: Transtorno de Ansiedade Generalizada, Depressão, Síndrome do Pânico, além de sintomas físicos como insônia, enxaqueca, alergias e dores musculares.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O município de Sena Madureira é considerado o terceiro maior município do estado acreano, com uma parcela considerável de escolas municipais e estaduais de ensino em todas as modalidades da educação básica, que envolve a zona urbana e rural, assim como uma grande parcela de professores inseridos no contexto educacional.

Por fazer parte desta profissão, e reconhecer as poucas informações existentes dentro do contexto escolar do município de Sena Madureira sobre a saúde mental do professor, as palestras tiveram a intenção de promover um ambiente de discussão de alternativas que visassem proporcionar um bem-estar físico e mental a esses profissionais da educação.

Esse formato permitiu a condução das palestras de maneira que os participantes questionassem questões relevantes sobre suas vivências diárias na escola, beneficiando uma reflexão crítica sobre a sua prática profissional. As palestras ocorreram no espaço escolar para melhor envolvimento e participação dos professores.

Este trabalho de extensão visou proporcionar aos professores e às escolas participantes informações sobre possíveis doenças mentais adquiridas ao longo da vida profissional docente, contribuindo, desta maneira, com um aprendizado sobre causas e sintomas antes não identificados e apenas vistos como cansaço e sobrecarga de trabalho.

Essas palestras buscaram desenvolver a autoconfiança, melhora da autoestima e a tentativa de minimizar os riscos trazidos ao longo da carreira como professor. No entanto, o que foi observado durante a realização das palestras foram discursos desmotivados, carregados de inseguranças.

Desta forma, faz-se necessário uma contínua busca de intervenções e estudos que promovam a saúde mental e física desses profissionais e assim buscar amenizar o sofrimento decorrente da prática vivenciada.

REFERÊNCIAIS

ARAÚJO, Lílian Maria Badaró Ferreira & SOUZA, Rozânia Rodrigues. **O Adoecimento psíquico de professores da rede pública estadual:** perspectivas dos docentes**.** XXXVII da ANPAD, Rio de Janeiro, 2013. p. 1-9 Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_GPR2266.pdf. Acesso em: 01/10/19.

CODO, Wanderley & MENEZES, Ionê Vasquez. **Educar, Educador.** In: CODO, Wanderley (org.). **Educação, Carinho e Trabalho**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. **Adoecimento mental em professores brasileiros**: revisão sistemática da literatura. Est. Inter. Psicol., Londrina , v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19/10/19.

LAROCCA, Priscila & GIRARDI, Paula Giurce. **Trabalho, motivação e satisfação docente:** um estudo exploratório com professores da educação básica. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011, p. 1932-1948. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5429_2605.pdf. Acesso em: 01/10/19.

CAPÍTULO 15

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DE PSICOLOGIA DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Data de aceite: 01/03/2021

Cristiane de Carvalho Guimarães
Universidade Estácio de Sá

RESUMO: O trabalho tem o objetivo de investigar as representações sociais de aprendizagem por professores de Psicologia nos cursos de graduação em Pedagogia. Trata-se de pesquisa multimetodológica com utilização de entrevistas narrativas de professores e análise documental. O campo da educação é muito importante na Psicologia e alvo de inúmeros trabalhos. A Psicologia é uma das disciplinas-base da formação dos educadores. É fundamental compreender as representações sociais de aprendizagem por professores das disciplinas de Psicologia que lecionam na Pedagogia, a fim de entender como estas influenciam as práticas educativas de seus alunos, futuros professores da Educação Básica. Já foram realizadas 04 entrevistas e analisados os programas das duas Universidades alvo da pesquisa (Universidade Estácio de Sá e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). A análise preliminar das entrevistas indica que há indícios de representações sociais de aprendizagem fortemente ligados à repetição de conteúdos, assim como, fundamentalmente, ao papel do professor. Os professores não tem certeza de como avaliar aquilo que não sabem exatamente o que é: a aprendizagem. A análise sugere também que há uma grande confusão entre os conceitos de deficiência mental e de dificuldade de aprendizagem. A análise dos documentos indica que o ensino do conceito de aprendizagem ocorre sem uma padronização, pois não há um consenso sobre o conteúdo que deve ser ensinado. A pesquisa está em andamento e cada vez mais é percebida a importância de analisar as crenças dos professores de Psicologia sobre aprendizagem, tendo em vista sua vital importância na formação dos educadores.

PALAVRAS - CHAVE: Representações sociais; Aprendizagem; Professores; Psicologia; Pedagogia.

ABSTRACT: The work aims to investigate the social representations of learning by teachers of Psychology in undergraduate courses in Pedagogy. It is a multi-methodological research using narrative interviews of teachers and documentary analysis. The field of education is very important in Psychology and the subject of countless works. Psychology is one of the basic disciplines of educator training. It is essential to understand the social representations of learning by teachers of the Psychology disciplines who teach in Pedagogy, in order to understand how they influence the educational practices of their students, future teachers of Basic Education. 04 interviews have already been carried out and the programs of the two Universities targeted by the research (Universidade Estácio de Sá and Federal University of the State of Rio de Janeiro) have been analyzed. The preliminary analysis of the interviews indicates that there are signs of social representations of learning strongly linked to the repetition of content, as well as,

fundamentally, to the role of the teacher. Teachers are not sure how to assess what they do not know exactly what it is: learning. The analysis also suggests that there is a great deal of confusion between the concepts of mental disability and learning disability. The analysis of the documents indicates that the teaching of the concept of learning occurs without a standardization, as there is no consensus on the content that should be taught. The research is ongoing and the importance of analyzing Psychology teachers' beliefs about learning is increasingly perceived, in view of its vital importance in educating educators.
KEYWORDS: Social Representations; Learning; Teachers; Psychology; Pedagogy

INTRODUÇÃO

Ainda que as primeiras contribuições para o estudo da Psicologia tenham sido oferecidas pela Medicina, desde 1830 o principal campo no qual a Psicologia se desenvolveu no Brasil foi o da Educação (SOARES, 2010) e o principal fundamento científico da Educação continua sendo a Psicologia. Como diz Antunes (2003, p. 139) “as demandas da educação constituíram-se em fatores determinantes para o desenvolvimento e a consolidação da psicologia como área específica de saber e campo de práticas”.

A relação que se estabelece entre Psicologia e Educação ao longo dos anos é uma relação quase visceral, como diz Schlindwein (2010). E é nas disciplinas de Psicologia dos cursos de graduação em Pedagogia, que os alunos estudam, discutem, elaboram e conceituam aprendizagem, processo psicológico importantíssimo para a compreensão e atuação no campo da Educação. Nas grades curriculares dos cursos de graduação em Pedagogia no Brasil as disciplinas de Psicologia aparecem com denominações diferentes, mas com o conteúdo semelhante, a saber: teorias sobre o desenvolvimento humano e aprendizagem. Elas são denominadas de Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Psicologia do Ensino, Psicologia da Educação, Psicologia e Educação, Psicologia da Infância. Em nosso estudo está sendo considerado este grupo de disciplinas como “Psicologia da Educação”, seguindo a proposta de Vieira; Assis e Campos (2013).

Acredita-se assim que aquilo que é ensinado e aprendido nas aulas de Psicologia repercute na prática do professor em sala de aula. Considera-se fundamental compreender as concepções, visões, crenças sobre aprendizagem de professores das disciplinas de psicologia na pedagogia, a fim de entender como estas podem influenciar as práticas educativas de seus alunos, futuros professores de todos os segmentos da Educação Básica. Para este fim, optou-se pelo suporte da Teoria das Representações Sociais (TRS). A Teoria das Representações sociais vai possibilitar compreender o sentido que os professores de psicologia atribuem à aprendizagem e a influência deste sentido no processo educativo em seus alunos. Considerando-se que as práticas se realizam em sintonia com as representações sociais de aprendizagem dos professores, será possível identificar, por meio do discurso desses sujeitos, como as concepções que eles têm sobre

aprendizagem interferem na forma como ensinam/conceituam/discutem aprendizagem com seus alunos e, portanto, entender como estes alunos se apropriam deste conceito e como o utilizam em suas futuras práticas como docentes. A pesquisa tem o objetivo de investigar as representações sociais de aprendizagem por professores de Psicologia nos cursos de graduação em Pedagogia. Trata-se de pesquisa multimetodológica, com utilização de procedimentos de pesquisa documental e entrevistas narrativas com professores de Psicologia que atuam no curso de Pedagogia de duas instituições de ensino superior do Rio de Janeiro, uma pública e uma privada (Universidade Estácio de Sá – UNESA - e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO).

APRENDIZAGEM

Não há uma definição consensual do que seja aprendizagem, mas são vários os autores que tentam defini-la (DÍAZ, 2011). Aprender é o processo através do qual o sujeito se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece. Aprender é a capacidade de processar, armazenar e usar a informação a ponto de estruturá-la em condições de intervenção e investigação aplicadas, para daí se obter dados que impliquem a melhoria, o progresso, e a compreensão (FONSECA, 2016).

O homem é um animal dependente da aprendizagem para sobreviver. Começamos a aprender antes mesmo de nascer e continuamos a fazê-lo até a morte. Precisamos aprender praticamente tudo: vestir, comer, andar, falar, pensar, amar. Aprender é um dos fenômenos mais complexos da psique humana. Sua característica principal é a modificação. Não somente do comportamento observável, mas também no que se refere às estruturas cognitivas e afetivas (DIAZ, 2011). O fenômeno aprender não está restrito somente aos fenômenos que ocorrem na escola (DROVET, 2006). Todavia em nossa sociedade, grande parte do que aprendemos do conhecimento sistematizado pelo homem ao longo de sua história acontece na escola. A educação escolar é um processo pelo qual se compartilham os saberes que a humanidade acumulou e também processo de formação de bases humanas, firmadas no respeito, na justiça e na autonomia (MARINHO-ARAÚJO, 2005), importante para o desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade como um todo.

Ainda assim, considerando a estreita relação entre Psicologia e Educação e a evidente valorização da Psicologia para a formação do futuro professor, “de modo a mobilizá-lo a apropriar-se dos conhecimentos psicológicos para atuar em prol de um processo de ensino e de aprendizagem mais eficaz” (GENNARI e BLANCO, 2020, p.367), estudos recentes (ALMEIDA et al, 2007; BERGAMO, 2004; 2007; COSTA, 2015; VIEIRA et al, 2013, MACHADO; COSTA, 2016) apontam que o ensino de Psicologia e de aprendizagem para professores nos cursos de graduação é, na maioria das vezes, pouco eficiente e não contribui para uma intervenção efetiva em sala de aula. Larocca (2007, p. 302) chega a dizer que “não é à toa, portanto, que as pesquisas configuram um ensino de Psicologia

sobrenadante, com grandes dificuldades em atingir a concretude da escola" (grifo da autora). Ela acredita que a ideia de que a Psicologia seja "apenas um fundamento teórico da Educação em muito contribuiu para convalidar o distanciamento que se evidenciou nas pesquisas em relação à prática pedagógica" *id*. E que a "metáfora do fundamento dá o aval para que as ligações, de fato, com as práticas escolares não aconteçam, pois concretiza a racionalidade técnica no ensino de Psicologia da Educação" *id* afastando a Psicologia da realidade escolar.

É difícil entender porque aquilo que se ouve, lê e discute em sala de aula com os professores não repercute na prática dos futuros docentes. Como seria possível que aquilo que é ensinado (e aprendido) sobre aprendizagem não repercuta na sala de aula? Entende-se, assim como afirma Weisz (2001), que por trás de qualquer prática educativa está a concepção teórica do professor sobre aprendizagem e desenvolvimento, ainda que ele não tenha consciência disso.

Acredita-se, portanto, que, diferente do que alguns trabalhos possam indicar (LAROCCA, 2000, 2007; MERCURI; BATISTA; SOARES, 1999; ALMEIDA, 2005; COSTA, 2015; MACHADO; COSTA, 2016), que aquilo que é ensinado nas aulas de Psicologia e aquilo que é aprendido repercutem na prática do professor em sala de aula. É difícil pensar em alfabetização, infância, ensino e aprendizagem sem ter alguma relação ou apoio em algum aporte da Psicologia, ainda que este não seja explicitado (SCHLINDWEIN, 2010).

Considera-se então fundamental compreender as concepções, perspectivas, crenças sobre aprendizagem de professores das disciplinas de "Psicologia da Educação" em cursos de Pedagogia, a fim de entender como estas podem influenciar as práticas educativas de seus alunos, futuros professores de todos os segmentos da Educação Básica e, para este fim, optou-se pelo aporte da Teoria das Representações Sociais.

A Teoria das Representações sociais vai possibilitar compreender o sentido que os professores de psicologia atribuem à aprendizagem e a influência deste sentido no processo educativo em seus alunos.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O conceito de representação social surgiu da pesquisa desenvolvida por Serge Moscovici (1961) e tem suas referências nas obras de autores como Durkheim e Levi-Bruhl, especialmente no conceito de representação coletiva de Durkheim, usado como base para elaborar teorias sobre religião, magia e pensamento místico, estabelecendo uma convergência com as obras de Piaget e Vygotsky (MOSCOVICI, 2003), dentre outros.

Moscovici (2003) propõe a existência de dois universos de pensamento nas sociedades contemporâneas, os reificados e os consensuais. No primeiro, representante do saber acadêmico e científico, há uma pretensão de validação do conhecimento segundo rigores lógicos, metodológicos e objetivos. O que se produz visa atender a uma

reprodutibilidade e uma fidedignidade. Nos universos consensuais há uma legitimação de conhecimento pela atividade intelectual compartilhada socialmente no cotidiano, menos comprometida com as exigências da objetividade, verossimilhança e plausibilidade. Eles expressam as atividades relacionadas ao senso comum. Tais produções voltadas para a prática formam as representações sociais. Os processos responsáveis pela formação das representações sociais são a objetivação e a ancoragem. Objetivamos o desconhecido dando-lhe forma, tornando-o quase palpável e o ancoramos em nosso próprio sistema de referência pré-existente, utilizando essa estrutura como guia de nossas ações (WAGNER, 1998 *apud* NAIFF; NAIFF, 2013).

As representações sociais têm representação simbólica e poder de construir o “real”, pois são pensamentos, crenças compartilhadas que orientam e justificam práticas comuns. Agimos no mundo, na realidade, de acordo com estas crenças, pensamentos.

Para Jodelet (2005), as representações sociais estão entre nós e seus efeitos simbólicos do cotidiano se manifestam nos saberes e nas práticas dos sujeitos, em suas identidades, tradições e nas culturas que dão forma a um modo de viver. E são essas aprendizagens e cognições dos professores e suas consequentes práticas que se buscará conhecer. Especificamente dos professores de “Psicologia da Educação” do curso de Pedagogia. Acredita-se que a identificação das crenças desses professores poderá levar a entender como estas crenças podem repercutir na prática educativa cotidiana de seus alunos, futuros professores da Educação Básica.

A PESQUISA

Até o momento já foram realizadas quatro entrevistas e analisadas os programas das disciplinas do grupo “Psicologia da Educação” das duas universidades.

Duas professoras entrevistadas são do ensino público, e têm pós-doutorado. Uma professora do ensino privado tem mestrado e a outra a especialização. Elas têm idades entre 47 e 54 anos. Estão, em média, há 17 anos lecionando no ensino superior (com experiência em instituições privadas e públicas) com as disciplinas de Psicologia no curso de Pedagogia. Suas entrevistas apresentam diferenças. O embasamento teórico sobre o conceito de aprendizagem é diverso, tendo uma delas dado ênfase a autores da área da neurociência e do sócio-construtivismo, outra a conceitos da psicanálise e relacionados à ética e política e as demais mencionando vários autores, alguns sem grande convergência teórica. As respostas às perguntas sobre o que é aprendizagem e dificuldade de aprendizagem não têm sintonia entre elas, tendo sido mencionada a dificuldade e/ou complexidade de conceituar aprendizagem para os alunos. As professoras também têm dificuldade de explicar como percebem (e se percebem) se seus alunos estão aprendendo. As representações sociais de aprendizagem parecem estar objetivadas por uma metáfora, “A aprendizagem é um enigma”, dita por uma professora. Outra professora acredita que fica

sabendo se aprenderam quando eles falam, no diálogo sobre a ciência, outra ainda fala do momento “cruel” da avaliação formal (prova). Sobre o que é importante que os alunos aprendam, as professoras novamente têm respostas diferentes. Ainda que diferentes concepções, os resultados preliminares indicam indícios de representação social. A análise mostra que o conceito de aprendizagem é fortemente ligado à repetição de conteúdos, assim como, fundamentalmente, ao papel do professor. Os sujeitos da aprendizagem devem falar pouco. Os indícios encontrados sugerem ainda que há uma grande confusão entre os conceitos de deficiência mental e de dificuldade de aprendizagem e que as professoras não sabem como avaliar a aprendizagem já que não conseguem defini-la.

Com relação à análise dos programas das disciplinas, podemos dizer que seu ementário e conteúdo programático são bastante amplos e pouco definidos. Basicamente apresentam os conhecidos autores Jean Piaget e Lev Vygotsky. Nos programas da UNESA há também referência a conceitos de David Ausubel, embora o autor não apareça nas bibliografias das disciplinas. Os programas das disciplinas da UNIRIO também fazem referências à psicanálise de Freud e Lacan, embora este último não esteja também incluído na bibliografia dos programas. Não é percebida uma linha teórica específica ou uma linha histórica na apresentação dos conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores com seus alunos. Isso corrobora com o estudo realizado por Gennaro e Blanco (2020) que dizem em sua revisão da literatura sobre o ensino de Psicologia nos cursos de Pedagogia: “Os resultados demonstram que o ensino de Psicologia tem ocorrido nas Licenciaturas sem uma padronização, pois não há um consenso sobre o conteúdo que deve ser ensinado (p.367)”.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Acredita-se que compreender as concepções, perspectivas e crenças de aprendizagem que regem a formação inicial de professores, pode gerar reflexões significativas sobre na prática da educação, especialmente a educação no ambiente escolar. Essa compreensão sobre a concepção de aprendizagem dos professores das disciplinas de Psicologia que atuam na Licenciatura em Pedagogia pode proporcionar o entendimento de como esta direciona sua prática e influencia as práticas educativas de seus alunos, futuros professores da Educação Básica. Pode contribuir, assim, para a discussão sobre os processos educativos e a compreensão da complexidade de fatores implicados no processo educacional, levando em consideração os elementos sociais, políticos, institucionais e relacionais envolvidos nesse contexto. Espera-se que a pesquisa possa colaborar para reflexão de projetos formativos, com a ampliação dos conhecimentos relativos às representações sociais dos professores formadores sobre a aprendizagem.

O trabalho segue em andamento. Acreditamos que é importante conhecer para poder transformar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rúbia Sousa et al. O professor de ensino médio e a psicologia em seu cotidiano escolar. Campinas, **Psicologia escolar e educacional**, v. 11, nº 1, p. 123-132, jan./jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000100012. Acesso em: 03 nov. 2018.

ANTUNES, Maria Aparecida Makino. Psicologia da educação no Brasil: um olhar histórico-critico. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (Orgs.). **Psicologia escolar**: teorias criticas. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003, p. 139 -167.

BERGAMO, Regiane Banzzatto. **Concepções de professores sobre a disciplina de Psicologia da Educação na formação docente**. 2004. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. PUCPR, Curitiba, 2002.

COSTA, Cibele dos Reis. **Psicologia e formação do Pedagogo: aAnálise da disciplina Psicologia da Educação na UFG/RC (1988-2014).** 186 p. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goías/ Regional Catalão. Catalão, 2015.

DÍAZ, Félix. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

DROVET, Ruth Caribe da Rocha. **Distúrbios da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

FONSECA, Vítor **Dificuldades de aprendizagem** – abordagem neuropsicopedagógica. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2016.

GENNARI, Ana Paula Gonçalves Arantes; BLANCO, Marília Bazan. A produção científica sobre o ensino de Psicologia nos cursos de Pedagogia: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. v. 17, n. 47, p. 340-371, 2020. Disponível em: http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4190/47966549. Acesso em: 03 fev 2020.

JODELET, Denise. **Loucura e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

LAROCCA, Priscila. O ensino de psicologia no espaço das licenciaturas. Campinas, **Educação Temática Digital**, v. 8, nº 2, p. 295-306, jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000200009 Acesso em: 08 fev. 2020.

MACHADO, Cassio Andrade; COSTA, Luciano Bedin da. Ensino de Psicologia na formação de professores: uma aproximação com diálogos possíveis. **Pro-posições**, v. 27, nº 2, p.221-234 l maio/ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n2/1980-6248-pp-27-02-00221.pdf. Acesso em: 16 set. 2019.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Psicologia Escolar**: construção e consolidação da identidade profissional. Campinas, SP: Alínea, 2005.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigação em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

NAIFF, Luciene Alves Miguez; NAIFF, Denis Giovani Monteiro**.** Organização da escolaridade em ciclos: representações sociais de professores**.** Belo Horizonte, MG, **Psicologia & Sociedade, v.** 25, nº 3, p. 538-548**,** 2013**.** Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-

71822013000300008&lng=en&nrm=iso**.** Acesso em: 08 fev. 2020.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. A Relação Teoria e Prática na Psicologia da Educação: implicações na formação do educador**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 14, nº 2, p. 341-347, jul./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a16v14n2. Acesso em: 3 nov. 2018.

SOARES, Antonio Rodrigues A Psicologia no Brasil. **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 30, nº. especial, p. 08-41, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30nspe/v30speca02.pdf. Acesso em: 14 set. 2019.

VIEIRA, Rita de Cássia; ASSIS, Raquel Martins de; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Aprender e conhecer o outro: pensando o ensino de psicologia para educadores. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, nº 2, p. 399-409, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n2/17.pdf. Acesso em: 22 jul. 2019.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** Rio de Janeiro: Ática, 2001.

CAPÍTULO 16

ANÁLISE EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 01/03/2021

Adelcio Machado dos Santos
Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-Doutor em Gestão do Conhecimento pela UFSC. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Rubens Luís Freiberger
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Daniel Tenconi
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Danielle Martins Leffer
Mestranda do Programa de Pós-Graduação "*Stricto Sensu*" em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

Alisson André Escher
Mestrando do Programa de Pós-Graduação "Stricto Sensu" em Educação Básica da UNIARP. Instituição: Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP).

RESUMO: A educação infantil não pode ser entendida tão somente como sinônimo de preparação profissional ou garantia de um futuro promissor, que seja rentável e assegure a sobrevivência de um determinado indivíduo. Ao contrário, a educação infantil, deve, primeiramente, propiciar a formação plena do ser humano porquanto, antes de ser médico ou professor, a criança é certamente um indivíduo. Enquanto se permanecer com uma visão míope sobre as reais responsabilidades e possibilidades da educação infantil, continuar-se-á enxergando sempre a posição social e nunca o indivíduo em sua essência de ser humano. A criança como ser humano possui todas as suas potencialidades vivas, presentes; basta apenas que se permita o seu desenvolvimento natural. Entretanto, à medida que cresce, configuram-se inúmeras situações que a impelem a deixar de ser espontânea, necessitando se "adaptar" ao meio. Desta forma, neste caminhar, muitas características naturais vão sendo esquecidas. É possível perceber que esse processo se agrava mais quando, por meio dos inúmeros castigos que muitas vezes são impostos à criança, ela começa a ter medo de agir, de mostrar o que realmente está sentindo. As barreiras vão sendo construídas no dia-a-dia e a criança vai aprendendo o que pode e o que não pode fazer.
PALAVRAS - CHAVE: Educação infantil. Construto. Funcionalidade.

ABSTRACT: Early childhood education cannot be understood only as a synonym for professional preparation or guarantee of a promising future that is profitable and ensures the survival of a

certain individual. On the contrary, early childhood education must, first of all, provide for the complete formation of the human being because, before being a doctor or teacher, the child is certainly an individual. As long as one remains short-sighted about the real responsibilities and possibilities of early childhood education, one will continue to see the social position and never the individual in his essence of being a man. The child is a human being who has all his living potentials, present; it is only necessary to allow its natural development. However, as it grows, there are numerous situations that compel it to stop being spontaneous, needing to "adapt" to the environment. In this way, in this walk, many natural characteristics are being forgotten. It is possible to perceive that this process gets worse when, through the innumerable punishments that are often imposed on the child, he begins to be afraid to act, to show what he is really feeling. The barriers are being built on a daily basis and the child learns what he can and cannot.
KEYWORDS: Child education. Construct. Functionality.

INTRODUÇÃO

Ao se discutir a questão da educação infantil, dificilmente se pensa no tempo presente, mas, ao contrário, a discussão volta-se sempre para o tempo futuro. De acordo com Meira (2002), em regra geral, imagina-se que o fim último da educação é o futuro. E, destarte, em favor do tempo futuro e incerto, compromete-se a felicidade atual, precisamos encontrar o equilíbrio.

O autor coloca que a aprendizagem não se finda com a fase adulta, deve-se entender que a essência e a preocupação da educação precisam estar voltadas para o momento que está sendo vivenciado. Partindo, então, da premissa de que a educação é um processo diário e durável, acredita o autor, que não se deve atribuir uma preocupação tão representativa com o futuro.

A criança é um ser que guarda em si um espírito crítico e aguçado. Deste modo, o elemento primordial, segundo Meira (2002), no processo de educação infantil, não é a ascensão social, mas o ato de desvencilhar o homem de suas amarras, de sua "cegueira". Deve-se, assim, aprender a observar a realidade em sua essência, pois somente com isto estar-se-á respeitando não a profissão, mas o homem que a exerce.

De acordo com Rocha (2000), acompanhando a trajetória da pedagogia, os estudos que se propuseram a tomar a criança como objeto sofre uma grande mudança de foco de suas atenções, com o advento da universalização da escola e das demandas práticas daí decorrentes.

A criança passa a ser aluno, e o foco das preocupações do ensino e da aprendizagem, tendo em vista especialmente a aquisição dos conhecimentos já produzidos, num momento em que ainda não se pôs em pauta a aprendizagem como um processo construtivo. A possibilidade de uma pedagogia direcionada especificamente para a educação infantil requer, em primeiro lugar, destacar que a creche, a pré-escola diferenciam-se essencialmente da

escola quanto às funções que assumem num contexto ocidental contemporâneo. (ROCHA, 2001).

Atualmente, a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, a educação infantil, das novas gerações inicia-se no núcleo familiar, sendo complementada e modelada nas instituições de educação infantil publicas ou privadas. A evolução social, em sociedades industrializadas com sistema econômico capitalista necessita se reorganizar, para a formação de cidadãos que atendam as novas demandas de trabalho do mundo atual. (WIGGERS, 2010).

Na Educação Infantil brasileira, no ato de cuidar/educar, a escola tem como sujeito a criança/aluno, o objeto fundamental é o ensino nas diferentes áreas do conhecimento e o veículo de aprendizagem é as aulas. As creches e as pré-escolas têm como objeto de trabalho as relações educativas realizadas, em um ambiente de convívio coletivo que apresenta como sujeito a criança de zero a seis anos de idade, com objetivo na ampliação do conhecimento e contextualizado através de estratégias pertinentes a cada ciclo vital. (BRASIL, 2006).

Não basta transferir para o sistema educacional infantil a educação das crianças é preciso dar condições, cumprir a legislação e estar claro que a Educação Infantil não se destina exclusivamente para atender as necessidades básicas (alimentação, saúde, higiene e proteção) de crianças de baixa renda em um sistema de educação de baixa qualidade. (BRASIL, 2006).

A partir desta consideração, é possível estabelecer um marco diferenciador dessas instituições educativas: escola, creche e pré-escola, com base em sua função social que lhe é atribuída no contexto social, sem estabelecer necessariamente com isto uma diferenciação hierárquica ou qualitativa. (ROCHA, 2003).

Uma pedagogia da educação infantil deve ter como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais, buscando desenvolvê-las. (ROCHA, 1999).

A dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas, coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança, do seu imaginário e da sua curiosidade: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, etc. (ANDRADE, 2010).

Portanto, o conhecimento didático que resulta de uma ação pedagógica escolar geral e o processo ensino-aprendizagem em particular, não é objetivo final da educação da criança pequena, mas apenas parte e conseqüência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos. (ROCHA, 2003).

Destarte, conforme Machado (1994), ao discurso que vincula o cuidar/educar da

criança com sua educação, acrescenta-se a premência em definir a prioridade e o enfoque que devem ser dados às dimensões desenvolvimento/aprendizagem/ensino, à forma como estas dimensões articulam-se com uma concepção de conhecimento e ação de conhecer, determinantes na formulação de uma abordagem educativa que se concretize em projetos educacionais-pedagógicos.

É certo que, a partir do momento em que nasce a criança, ela passa a interagir de diferentes modos no ambiente físico e social que a cerca. No entanto, seu ingresso em uma instituição de educação infantil o fará experimentar, de forma sistemática, situações de interação que divergem das que vive com sua família. Na Educação Infantil um docente qualificado, com nível educacional elevado, habilitado e preparado, deve responder como mediador na melhoria educacional de qualidade no atendimento da criança. (MACHADO, 2000).

Ao separar-se de seus pais, para interagir com outros adultos e compartilhar o mesmo espaço com outras crianças, passa a conviver com ritmos nem sempre compatíveis com o seu e participar de um universo de objetos, espaços, ações e relações cujo significado lhe é desconhecido. Segundo Meira (2002), uma pedagogia efetiva, voltada para a educação infantil, deve impedir que a natureza da criança se comprometa, respeitando sempre o tempo necessário ao seu desenvolvimento. Uma educação baseada em preceitos não adequados à sua realidade acaba por eliminar a grande quantidade de talentos que a criança possui.

Cabe ressaltar que a trajetória da educação infantil em pesquisas relacionadas à pedagogia, que reconhecem o conhecimento científico sobre a pequena infância e sua educação, vem ganhando destaque apenas nos últimos trinta anos.

Neste sentido, Rocha (1999), afirma que se vem identificando uma grande riqueza e diversidade de pesquisa nesta área, reforçada pelas trocas internacionais e redes de pesquisa em plena expansão, que resultam em um plano sem fronteiras físicas, num reconhecimento das necessidades educativas da primeira infância e da necessidade no alcance de qualidade para todos.

O (A) PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Uma boa formação não ocorre exclusivamente por intermédio do acúmulo de cursos, palestras e técnicas, porém, é substancial um trabalho de reflexão crítica acerca das práticas e de uma reconstrução permanente da identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA *apud* SANCHES, 2003).

Essa concepção aponta para a importância da história social de vida (atitudes, caráteres e valores da vivência) individual dos educadores como referência para suas ações, bem como para a construção de uma aprendizagem significativa vinculada a sua

experiência e identidade. Além disso, aponta também para a relação entre o conhecimento novo e o já existente; a valorização da diversidade cultural; a construção de saberes a partir das diversidades; e, a interdependência da identidade pessoal e profissional. (SANTOS, 2017).

Assim, a formação do educador infantil impõe a necessidade de criar um espaço de interação que possibilite o desenvolvimento pessoal e profissional, articulados entre si, de modo sistemático e intencional, apropriando-se dos processos de formação e concomitantemente oportunizando um significado às suas próprias histórias de vida. (SANTOS, 2012). Na visão de Lisita (2001), a formação deve abranger a perspectiva acadêmica (ensino formal), a perspectiva da racionalidade técnica (regras e técnicas com aprendizagem científica) e a perspectiva prática (prática no/do ensino e reconstrução social).

O diálogo constitui o canal de consolidação dos saberes emergentes da prática profissional. Por sua vez, a socialização dos conhecimentos prévios é condição indispensável para a afirmação de valores próprios da profissão docente. Nesta perspectiva, argumenta Finger (*apud* SANCHES, 2003), a formação está necessariamente relacionada com a produção de sentidos acerca das vivências e sobre as experiências de vida.

O processo de formação do educador infantil, segundo Schön (*apud* SANCHES, 2003) deve envolver um triplo movimento: ação, reflexão, na ação e reflexão sobre a ação, e sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação é definida pelo autor como o processo através do qual os educadores aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria atividade.

A importância da contribuição deste autor reside no fato dele destacar uma característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz, necessariamente, à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, visto que se trata de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático.

Nesta dimensão é substancial diversificar os modelos e práticas de formação, instituir novas relações dos educadores com o saber pedagógico e científico, criar progressivamente uma nova cultura de formação: os profissionais como protagonistas ativos nas fases do processo: concepção, acompanhamento e avaliação. (SANTOS, 2017).

A importância de desvelar as concepções subjacentes também é apontada por Gómez (*apud* SANCHES, 2003), quanto ao conceito de formação: escola, ensino, conhecimento, aprendizagem, relação entre teoria e prática, investigação e ação. Para ele, existe o educador técnico-especialista que aplica com rigor as regras do conhecimento científico e o educador prático-autônomo, artista que reflete, toma decisões e cria durante sua ação.

Em outras palavras, o professor técnico mantém uma concepção epistemológica de prática positivista, sendo que a atividade profissional é, sobretudo, instrumental.

Há uma divisão de trabalho e uma produção do conhecimento subordinada aos níveis aplicáveis e próximos da prática, prevalecendo uma separação entre pessoa e instituição, e investigação e prática. Não obstante, a atividade prática é reduzida à análise dos meios para atingir determinados fins, pois a investigação se baseia no paradigma do processo-produto. (GOMEZ, 2003).

Ao contrário, no caso do educador profissional reflexivo, o processo de formação deve se iniciar pelos estudos e análise do ato de educar, uma vez que não se produz, acriticamente, os esquemas e rotinas. Esse educador constrói de modo pessoal o seu próprio conhecimento, incorporando e transcendendo o conhecimento emergente da racionalidade técnica.

A prática representa o lugar da aprendizagem e de construção do pensamento prático, ao mesmo tempo em que se nega a separação artificial entre teoria e prática. Na Educação Infantil, o educador deve, necessariamente, ser um artista criativo que medita sobre as atividades educativas.

Em suma, uma política de Educação Infantil de qualidade, necessita estar atenta à formação dos educadores, proporcionando meios adequados que permitam a aprendizagem e a interpretação da sua própria atividade, bem como a realização da reflexão na ação diária dentro do exercício prático na educação de crianças. (MELLO, 2000).

PROJETO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As propostas pedagógicas atuais, voltadas para a educação infantil, em geral, se referem ao trabalho com crianças de três a seis anos de idade e são identificadas sob o rótulo de programações para a "pré-escola". Muitas delas, conforme Oliveira *et al.* (1992), concebem o desenvolvimento infantil como ligado a processos inatos.

Deste modo, surgem os modelos pedagógicos das creches ou da educação compensatória que pretendem suprir carências observadas nas crianças de baixa renda. (BRASIL, 2006). Além disso, porque pensam apenas na criança acima de três anos, essas propostas raramente especificam como seria a educação para as crianças com menos de três anos. Pressupõem uma criança que já fala o básico, locomove-se com independência, etc.

Freqüentemente, os programas de atividades voltados para a educação de bebês e crianças bem pequenas são apoiados em manuais de puericultura, como se nesse estágio inicial de vida a criança fosse somente um corpo a ser alimentado, cuidado, limpo, agasalhado. Ignora-se, que a criança constitui-se em ser humano complexo, cujo desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, lingüístico, ademais do físico-motor, já ocorre desde o começo da vida. (BENETTI *et al*., 2018).

De acordo com Oliveira *et al*. (1992), elaborar uma proposta pedagógica voltada para a creche implica em optar por uma organização que garanta o atendimento de certos

objetivos julgados como sendo mais valiosos do que outros. Essa proposta deve ser elaborada a partir de uma reflexão sobre a cultura, a realidade cotidiana da criança, o meio social onde seus pais vivem e ela mesma vive. (OLIVEIRA, 2010).

Neste sentido, não se pode negligenciar os desejos, necessidades e conflitos dessas populações. Na formulação dos objetivos de uma proposta pedagógica, ela tem que discutir seu papel político em relação à população atendida, dado que, por intermédio de sua ação, a creche pode ser mais conservadora ou transformadora de papéis, atitudes, conhecimentos, representações. (OLIVEIRA *et al.,* 1992).

A creche compreende um dos contextos de desenvolvimento da criança, além de prestar cuidados físicos, ela cria condições para o seu desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional. Um espaço que acolha a forma delas significarem a realidade onde se inserem e a si mesma, além de concederem voz às crianças. (OLIVEIRA, 2010) O importante é que a creche seja entendida não como instituição substituta da família, mas como ambiente de socialização diverso do familiar, ressalta Oliveira *et al*. (1992).

Para uma ação efetiva, a proposta pedagógica deve considerar o conjunto de fatores interagindo na instituição de educação infantil, quais sejam: as concepções de creche dos funcionários e das famílias, as condições do espaço físico, o tamanho do grupo, as atividades que implementa e os recursos disponíveis para a realização destas atividades, os critérios de admissão das crianças, o número e o tipo de funcionários de que dispõe, os processos de seleção e treinamento dos mesmos e as suas condições de trabalho. (CUNHA, 2013).

Não obstante, em muitas situações, ocorrem equívocos relacionados ao que seria uma atividade educativa realizada na creche. Por vezes, tal atividade é inadequadamente pensada como algo parecido com a escola de ensino fundamental, sendo propostos às crianças, treinos de grafismo como forma de exercício da coordenação ou memorização dos nomes das cores (OLIVEIRA *et al.,* 1992).

Conforme Carvalho e Rubiano (1994), recentemente tem havido um reconhecimento crescente da importância de componentes do ambiente sobre o desenvolvimento da criança.

No entanto, as características físicas de um ambiente comumente são negligenciadas no planejamento de ambientes infantis coletivos, sejam eles, creches, escolas, hospitais, exceto pelas recomendações gerais de que esses ambientes devem ser ricos e estimuladores. Inclusive em estudos sobre desenvolvimento da criança, este fato também ocorre, revelando, assim, um ponto de vista que considera os componentes físicos do ambiente como um cenário sem grande importância. (OLIVEIRA, 2010; CUNHA, 2013).

Geralmente o ambiente educacional da sala de aula é entendido como um simples cenário, ou pano de fundo para interação. Entretanto, a organização da sala de aula sobre os usuários, determinando em parte o modo como educadores infantis e crianças sentem, pensam e se comportam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil tem se tornado cada vez mais importante dentro da sociedade atual, como complemento essencial da educação adquirida dentro do âmbito familiar. Numa sociedade capitalista, na qual se exige cada vez mais do trabalhador, muitas vezes, a educação da criança em seus primeiros anos de vida acaba sendo relegada por completo às instituições de educação infantil.

Destarte, atribui-se a estas instituições a grande responsabilidade de educar. Porém, este processo educativo muitas vezes acaba impondo limites à criatividade das crianças, submetendo-as às regras comumente aceitas na sociedade e esquecendo-se de oferecer oportunidades, desde cedo, para que a criança não fique excluída do meio social, tendo suas funções críticas fortalecidas.

Neste sentido, uma verdadeira política educacional deve voltar-se para o desenvolvimento de uma pedagogia infantil que estimule progressivamente o desenvolvimento das habilidades das crianças.

Para tanto, é essencial a criação de ambientes adequados às necessidades de cada idade, bem como uma formação integral dos educadores que lhes propicie a reflexão sobre as especificidades de sua experiência diária na realização da atividade educativa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: https://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf. Acesso em: 1 nov. 2020.

BENETTI, Idonézia Collodel; BARROS, Paulo Henrique Pinheiro de; WILHELM, Fernanda Ax; DEON, Ana Paula da Rosa; ROBERTI JUNIOR, João Paulo. Psicomotricidade e desenvolvimento: concepções e vivências de professores da educação infantil na Amazônia setentrional**. Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, p. 588-607, maio/ago. 2018. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/38814/27694. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Justiça, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

CAETANO, Lucilene Daciulis. A importância da música como método de ensino e aprendizagem. **Educar FCE,** São Paulo, v. 18, n. 1, p. 1344-1357, mar. 2019. Disponível em: https://www.fce.edu.br/pdf/ED18-FINAL-03.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

CALDEIRA, Bianca Laura. O conceito de Infância no decorrer da historia. p. 1-8, 2010. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/o_conceito_de_infancia_no_decorrer_da_historia.pdf. Acesso em: 06 jun. 2015.

CARVALHO, Mara I. Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização em instituições pré-escolares. *In*: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.) **Educação infantil**: muitos olhares. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 1994.

CUNHA, Eduardo Ferreira da. **Espaço e atividades em creches**: interação e desenvolvimento de crianças de 2 anos. 2013. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Infantil, Centro de Ciências Humana, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas. Infância e (des) naturalização da criança no cotidiano da educação infantil. **Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ**., Vitória, v. 20, n. 1, p. 75-90, jan./jun. 2014.

LISITA, Verbena Moreira S. S. **Formação de Professores**: Políticas, Concepções e Perspectivas. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MACHADO, Maria Lucia de A. Educação infantil e sócio-interacionismo. I*n*: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org.) **Educação infantil**: muitos olhares. 3. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, n. 110, p. 191-202, jul./ 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a09.pdf. Acesso em: 10 nov. 2020.

MEIRA, Marcos. **Educação infantil no tempo presente**. São Paulo: Érica, 2002.

MELLO, Guiomar Namo de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspec.**, São Paulo , v. 14, n. 1, p. 98-110, mar. 2000 Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf. Acesso em: 1 nov. 2020.

NUNES, Ana Claudia Rodrigues de Freitas Costa. **Fundamentos e praticas pedagógicas na educação especial**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro Universitário Internacional (Uninter), Curitiba, 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clothilde. **Creches**: crianças, faz de conta & cia. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais** [...] I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, p. 1-14, novembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file. Acesso em: 15 nov. 2020.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, abr. 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 nov. 2020.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A função social das instituições de educação infantil. **Zero-a-seis,** Florianópolis, v. 5, n. 7, p. 1-10, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/799. Acesso em: 12 nov. 2020.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Ibero Americana**, Madrid, n. 22, p. 61-74, jan./abr. 2000. Disponível em: https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a03.PDF. Acesso em: 10 nov. 2020.

SANCHES, Emilia Cipriano. **Creche**: realidade e ambigüidades. Petrópolis, Vozes, 2003.

SANTOS, Adelcio Machado. Educação infantil - VII. **O Tempo - Um Jornal de Fato**, Capinzal, 26 jul. 2012. Disponível em: http://otempodefato.com.br/artigos/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-v-i-i-1.1980901. Acesso em: 12 nov. 2020.

SANTOS, Adelcio Machado. Educação infantil - VIII. **Caçador urgente**, Caçador, 2 jul. 2017. Disponível em: http://www.cacadorurgente.com.br/noticia/1571. Acesso em: 12 nov. 2020.

TOSATTO, Carla; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. A Criança e a infância sob o olhar da professora de educação infantil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 153-172, set. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a07.pdf. Acesso em 8 nov. 2020.

WIGGERS, Verena. Estratégias pertinentes à ação pedagógica. *In*: FERNANDES, Sonia Cristina de Lima (dir.). **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil.** Florianópolis: Prelo Gráfico & Editora Ltda., 2010. p. 22-31. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf. Acesso em: 13 nov. 2020.

CAPÍTULO 17

A DICOTOMIA DA DISLEXIA! UMA QUESTÃO EDUCACIONAL OU DA SAÚDE? PROPOSTA PEDAGÓGICA MULTIDISCIPLINAR

Data de aceite: 01/03/2021

Margarete Ligia Pinto Vieira
Centro Universitário das Américas – FAM
São Paulo
http://lattes.cnpq.br/5848784063220014

José Ricardo Nunes de Macedo
Supera Ginástica para o Cérebro
São Paulo
http://lattes.cnpq.br/2252435023297581

Magali Luci Pinto
Instituto de desenvolvimento humano
Neoleader
São Paulo
http://lattes.cnpq.br/3247417982009042

RESUMO: A Dislexia classificada como um Transtorno de Aprendizagem é uma disfunção neurológica detectada em crianças com dificuldades de leitura, soletração, cálculo matemático, escrita de textos e memória. Por outro lado existem estudos descrevendo etiologias, diagnósticos e prognósticos. Em contrapartida estudos que ressaltam a necessidade de compreender o processo de alfabetização para então intervir nesse distúrbio (BRAGA, 2011). Ainda, existe a preocupação de estudiosos de que o diagnóstico de Dislexia não se inclui na análise de fatores do processo de escolarização. Este estudo propôs a prática de capacitação multidisciplinar de educadores e pais com conhecimento e ferramentas para interação ativa com crianças e jovens durante o processo de aprendizado escolar. Fez-se o uso de oficinas de capacitação e levantamento de análise como indicadores de dificuldades de aprendizado, aplicação de abordagens neurológicas e pedagógicas como atividade pedagógica durante a aula. Os resultados demonstraram melhora sócio emocional individual e familiar que reflete no processo de aprendizagem. Conclui-se que o uso dessas oficinas de capacitação por educadores facilitaria o convívio e qualidade de vida escolar e traria suporte e orientação familiar, e que esse transtorno assim como tantos outros, são de competência dos órgãos da educação e saúde.

PALAVRAS - CHAVE: Dislexia – Distúrbios Neurológicos – Saúde – Oficinas de Capacitação – Aprendizagem.

THE DICOTOMY OF DYSLEXIA! AN EDUCATIONAL OR HEALTH QUESTION? MULTIDISCIPLINARY PEDAGOGICAL PROPOSAL

ABSTRACT: Dyslexia is a specific learning disability that is neurobiological in origin, it can be detected in children who have difficulties in aspects of language, motor co-ordination, mental calculation, concentration, and personal organization. On the one hand, there are studies describing etiologies, diagnoses, and prognosis. A significant amount of studies have been done in order to investigate Dyslexia. Some of them describe etiologies, diagnoses, and prognoses. Others emphasize the need to understand the process of literacy so to intervene in this disorder (BRAGA, 2011). Still, there are also studies which

urge that the diagnosis of Dyslexia should be included in the analysis of factors in the schooling process. This study proposed the practice of multidisciplinary training for both educators and parents in order to provide them with knowledge and tools to actively interact with children and young learners during school years. Training workshops and analysis were used as indicators of learning difficulties alongside the application of neurological and pedagogical approaches as a pedagogical activity during class. The results showed an individual and family socio-emotional improvement that reflected in the learning process. It has been concluded that the use of these training workshops for educators would facilitate the coexistence and quality of school life and would bring support and family guidance and that this disorder, like so many others, is the responsibility of the educational and health agencies.
KEYWORDS: Dyslexia - Neurological Disorders - Health - Training Workshops - Learning.

1 I INTRODUÇÃO

> "O saber ler é uma das aprendizagens mais importantes, porque é a chave que permite o acesso a todos os outros saberes". Teles (2004)

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) divulga um levantamento realizado no ano 2017, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia federal vinculada à pasta, que o Ensino Médio está estagnado desde o ano de 2009. O ministro da Educação, na presente data representado pelo Sr. Rossieli Soares, se pronuncia:

> "O ensino médio está no fundo do poço. É inaceitável que mais de 70% dos estudantes do ensino médio estejam no nível insuficiente tanto em língua portuguesa quanto em matemática, após 12 anos de escolaridade". É uma responsabilidade dos governos avançar nessa agenda, melhorar e dar mais condições à educação básica de forma geral para impactar no ensino médio".

Em análise da situação do Ensino Fundamental, A SAEB avalia os dados como alarmantes. Somente 11,9% dos estudantes no 5º ano apresentavam nível adequado de leitura/escrita e, 15,5% em matemática. Cerca de 39,3% possuíam nível inadequado, ou seja, não alfabetizados e ou em fase inicial de alfabetização.

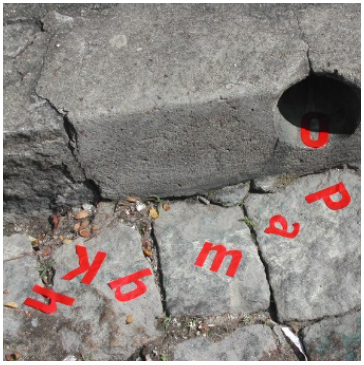


Figura 1: Enxurrada de Letras – Intervenção Artística no Bairro Santa Tereza – RJ
Fonte: Revista Época por FLÁVIA YURI OSHIMA 03/08/2017

O impacto desse cenário na saúde, na vida financeira e na qualidade de vida familiar é descrito por Paes Barros e equipe em um estudo com o uso dos dados coletados pelo Censo Educacional e Censo de Saúde no ano de 2017. A pesquisa mapeia um índice de qualidade de vida e, os pesquisadores concluíram que adultos alfabetizados mesmo sem escolarização concluída inferem um índice de 77% enquanto que, para os não alfabetizados esse índice vai para 43%, concluíram que a saúde dessas pessoas é fortemente impactada pela não alfabetização.

Órgãos governamentais e profissionais da área da Saúde e Educação não ficam omissos quando informados dos dados divulgados, pelo contrário, voltam todos os olhares para identificar os Transtornos de Aprendizagem e colocam seus esforços para implementar projetos e ações que minimizem o problema da não alfabetização.

A princípio todos acordam ser de fundamental importância desvincular os termos *"dificuldade de aprendizado*" de *"transtorno de aprendizado"*, onde o primeiro é definido como uma condição passageira e indiferente da causa, quando está for resolvida essa condição passa e, o aprendizado acontece, já no transtorno, temos uma situação que é fisiológica, inerente à pessoa e, que necessita de um acompanhamento realizado por profissionais capacitados e um direcionamento específico precisa ser traçado em conjunto para construir o aprendizado.

O presente estudo, apresenta uma pesquisa bibliográfica, qualitativa descritiva sobre Dislexia. Acreditamos que, conhecer e conversar a respeito do assunto, suas etiologias, sintomatologias, perfis cognitivos e tantas outras abordagens vão servir para desmistificar o assunto, esclarecer e até nortear o disléxico e as pessoas que convivem com ele. Dessa forma, melhorar o desempenho do disléxico e consequentemente otimizar sua qualidade de vida. Ainda, compartilhamos a prática de oficinas de capacitação para os educadores e familiares a serem realizadas no ambiente educacional e, assim juntos podem traçar

posturas a serem adotadas. O levantamento de dados foi realizado nas bases de dados da Biblioteca Virtual em Saúde Pública e Biblioteca Virtual em Saúde, englobando LILACS, IBECS, MEDLINE, SCIELO e Banco de Teses da Capes, reportagens, sites e artigos de Órgãos Governamentais como: ABD, SAED, Censos Educacionais e Censos Saúde e INEP. Consideramos que, esse conhecimento e essas oficinas em conjunto, tornam-se um apoio ao enfrentamento do déficit de aprendizado advindo da Dislexia.

2 | DESENVOLVIMENTO

> Não sei por que, mas as letras faziam uma confusão tão grande na minha cabeça que eu preferia nem olhar para elas! E, se eu tinha de ler em voz alta, então, era horrível... Eu morria de vergonha. Tinha certeza de que meus amigos estavam todos olhando para mim, achando que eu era burro.

Trecho do livro *João, preste atenção!*

Patrícia Secco

Fonte: Associação Brasileira de Dislexia

http://www.dislexia.org.br/

2.1 Levantamento Histórico da Dislexia

Levantamentos bibliográficos mostram que a Dislexia desde sua primeira menção apresentou etiologias diversas e, até o presente momento ainda persistem questionamentos a respeito. Sabemos que o termo "dislexia" possui origem grega, *dis* – 'dificuldade' e *lexia* – 'linguagem', ou seja, a dislexia é uma dificuldade na aquisição da linguagem especificamente, a escrita, caracterizando-se como um distúrbio complexo e, assim como tantos outros necessita de acompanhamento e estudos contínuos.

Em meados do Século XIX, usou-se pela primeira vez o termo Dislexia, por Berlin e posteriormente em 1887 pelo oftalmologista inglês James Kerr, ambos, defendiam que o problema não estaria nos olhos do indivíduo, mas, no funcionamento de áreas da linguagem no cérebro (ROTTA & PEDROSO, 2006).

Um estudo realizado pelos pesquisadores Rotta & Pedroso, no ano de 2006, relatam que Stevenson (1907), ao avaliar uma família constata casos de cegueira verbal e acredita ser de origem genética. Os mesmos autores mencionam um outro estudo descrito por Hinshelwood no mesmo ano, onde o autor relata em seus achados duas situações no mínimo intrigantes: a primeira, de um paciente com dificuldade para aprender a ler e escrever e, mesmo assim apresenta um perfil de inteligência normal. E, a segunda

observação descreve distorções perceptivas em crianças que não conseguiam reconhecer ou compreender palavras impressas. O autor termina sugerindo que a ocorrência de um defeito congênito cerebral é o responsável por distúrbios na memória visual de palavras e letras.

E no ano de 1981, Dejerine, neuropatologista francês, corrobora os dados de Hinshelwood quando durante procedimentos de necropsia em pessoas com déficits de leitura extensa, morfologicamente apresentaram uma lesão no lobo parietal esquerdo, região cerebral responsável pelo *centro de imagem óptica das palavras*. Concomitantemente, Morgan descreve que disléxicos apresentavam também alterações morfológicas nessas áreas cerebrais e, embasados nesses dados passam a classificar as falhas de leitura como "*cegueira verbal para as palavras*".

Ainda em 1917, "foram encontradas anormalidades neuropatológicas do lobo parietal em um paciente com alexia, e a confirmação em necrópsia foi somente feita em 1968" (MUSZKAT & RIZZUTTI, 2012, p.37). Com esses dados, a dislexia passa a ser resultante de lesões cerebrais, decorrente de causa patológica (MUSZKAT & RIZZUTTI, 2012, p.37).

Surge em 1924, a denominação de "dislexia da evolução", embasada no perfil de imaturidade psiconeurológica, descrita pelos pesquisadores Apert e Poltz (ROTTA & PEDROSO, 2006, p.152).

No entanto, para Samuel T. Orton (1925), Psiquiatra e Neurologista que, trabalhou com vítimas de traumatismo e realizou vários estudos post mortem em cérebros humanos, a dislexia estaria relacionada à lateralização das funções hemisféricas, uma visão de regiões específicas cerebrais para determinada função executiva. Segundo o autor havia anormalidades na região responsável pela linguagem (1925, apud MUSZKAT & RIZZUTTI, 2012, p.38). Nesse mesmo período, nos Estados Unidos, realiza-se um levantamento das causas de encaminhamentos de crianças para unidades de saúde mental, constatou-se que as "dificuldades para ler, escrever e soletrar se constituíram nas causas mais frequentes" (ROTTA & PEDROSO, 2006, p.151).

Somente nos anos 50, surge o primeiro estudo clínico e genético, realizado por Halgério. Um estudo que muda o perfil investigativo da Dislexia, caí o termo "cegueira verbal congênita" e surge "dislexia específica" que passa ser avaliada também por profissionais da área da psicologia (ROTTA & PEDROSO, 2006, p. 152).

Ainda na década de 60, muitos estudiosos continuam incomodados com a definição usada para dislexia. Então, 1975 a Word Federation of Neurology define:

> "Dislexia, é um transtorno manifestado por dificuldade de aprendizado da leitura, independente de instrução convencional, inteligência adequada e oportunidade sociocultural".

No entanto, outras visões são aludidas:

- **1987** Myklebust & Johnson definem Dislexia é uma Síndrome complexa de disfunções psiconeurológicas;
- **200**0 Giacheti & Cappellini Dislexia é um distúrbio neurológico de origem congênita.

Mais recentemente, no ano de 2011, o pesquisador Oliver relata que:

> "No Brasil, considera-se disléxico, o indivíduo com dificuldade na comunicação escrita ou falada e, que essa dificuldade pode ser leve, moderada ou severa de acordo com o grau de comprometimento da lesão do distúrbio que ele apresenta".

2.2 Etiologia da Dislexia

> "Dislexia é uma dificuldade de aprendizagem caracterizada por problema na linguagem receptiva e expressiva, oral ou escrita. As dificuldades podem aparecer na leitura e na escrita, soletração e ortografia, fala e compreensão e em matemática. Problemas no processamento visual e auditivo podem aparecer, distinguindo os disléxicos como um grupo que apresenta dificuldade no processamento de linguagem" (SILVA, 2009).

A literatura traz outras etiologias, descritas de forma sucinta, no quadro abaixo:

ANO	DENOMINAÇÃO	CARACTERÍSTICA	AUTOR
1987	Dislexia Auditiva e Visual	Dificuldade no som de letras e palavras compostas	Mykeblust & Johnson
2006	Dislexia Fonológica	Dificuldade na conversão letra-som	Ciasca & Ribeiro
	Dislexia Visual	Dificuldade da leitura por ordem visual	
	Dislexia Mista	Dificuldade fala e na percepção visual do lado direito e esquerdo	
2006	Dislexia	Origem genética	Rotta & Pedroso
2011	Dislexia	Alteração cromossômica hereditária	Oliver L.

TABELA 1 – Etiologias da Dislexia.

Fonte: Rafaela Montanari, 2015

Entre os anos de 2013 a 2018, a Associação Brasileira de Dislexia - ABD em parceria com o Centro Especializado de Distúrbios de Aprendizagem – CEDA, constatou que no total de pacientes avaliados, que 40% eram disléxicos, desses 89% estudantes de instituições particulares, 67% cursando 3º ao 7º ano e, que desse total 77% residem no estado de São Paulo.

2.3 Dislexia – Contexto Pedagógico

> [...] uma criança que possui um distúrbio cuja incapacidade na leitura não depende de seu esforço. Estes comportamentos secundários poderão ser facilmente confundidos com outras situações, como preguiçoso, bagunceiro, desatento. O professor que não tem o diagnóstico terá dificuldades em lidar com este aluno, pois irá sempre achar que deverá aprender a ler corretamente e fluentemente, o que é algo inviável para o disléxico.
>
> SAMPAIO, 2014

A alfabetização é o processo de aprender a ler e escrever de forma adequada e, por meio deste aprendizado a criança adquire a capacidade de comunicação. Esse primeiro momento educacional é muito importante para a criança e família. Será o seu primeiro contato com o alfabeto, os números e, a criança vai adquirir aos poucos a capacidade de identificar sílabas, formar palavras e até representar quantidades.

> "Aprender a ler é se tornar capaz de converter uma gama de símbolos sem significado em fonemas aceitos por um poderoso código linguístico. A primeira descoberta que uma criança faz quando está aprendendo a ler é que as palavras escritas são compostas por partes e podem ser divididas em pedaços menores de som, com isso, a criança adquire a consciência fonêmica". (trecho citado por Veras, 2013 – Tese Licenciatura em Língua Portuguesa).

Segundo, Sampaio (2014), 85% das crianças com acesso 'a escola, passam por esse processo de forma natural e, que infelizmente temos uma parcela de crianças que não conseguem aprender a ler e escrever de forma adequada e, dentro desse grupo, teremos alguns disléxicos. Logo, nesse momento, é fundamental o olhar perspicaz do professor para identificar as habilidades expressas pela criança e, criar oportunidades de afirmação e nortear as dificuldades. Assim, com certeza o resultado do processo será satisfatório.

Porém, precisamos nos ater que o ser humano apresenta diferenças cognitivas, de aptidões, comportamento e, que são advindos de realidades socioculturais distintas, dependente do meio em que a criança está inserida. As respostas frente a diferentes estímulos de aprendizado diferem de criança para criança. Nem todas aprendem com a mesma facilidade e, isso não é necessariamente uma dificuldade ou transtorno. Em acordo ao citado, Sternberg & Grigorenko (2003, p.18), manifestam que:

> [...] "todos têm dificuldade de aprendizagem em alguma ou algumas áreas; o que difere é se a sociedade decide rotular a falta de aptidão em uma determinada área como uma dificuldade de aprendizagem".

Mas é necessário saber identificar se a criança tem ou não dislexia e, para isso é necessário que o professor tenha conhecimento para identificar e, notificar a direção da escola, familiares e propor avaliação de profissionais afim.

2.3.1 Práticas Pedagógicas

De acordo com Sampaio (2014, p.61) o psicopedagogo também desempenha um papel crucial, podendo intervir com a criança disléxica com o uso de ferramentas pedagógicas como jogos de números, figuras, letras, palavras, etc. Ausubel, (1963) salienta a importância de que a aprendizagem precisa ser significativa para o aluno e que seu envolvimento emocional ajuda expressivamente na construção do processo.

Dentro deste contexto, destaca-se o fonoaudiólogo. Na visão dos pesquisadores Zaboroski & Oliveira (2013, p. 163) o fonoaudiólogo vai propor ações *formativas* e *informativas* com toda a equipe educacional envolvida com essa criança. Os autores afirmam que essas ações têm contribuído com essas questões por meio de discussões em grupos, oficinas, orientações ao familiares, dentre outras atividades.

O presente estudo, sugere que a proposta pedagógica para trabalhar com crianças disléxicas poderia adotar “ três momentos”:

> * **Primeiro:** uso de questionários investigativos junto ‘a família e ou responsáveis, para levantamento de histórico familiar de Dislexia e, aplicação concomitante em sala de aula de atividades de leitura e interpretação que indiquem a possível ocorrência de Dislexia e, por último comunicar os envolvidos propondo uma avaliação profissional;
>
> * **Segundo:** Com o laudo em mãos, propor oficinas de capacitação envolvendo os professores, diretores e familiares. O objetivo principal será abordar aspectos fisiológicos e comportamentais do quadro da Dislexia presente e, proposta de atividades que possam ser realizadas em conjunto junto ‘a criança. Essas oficinas devem contar com a participação de profissionais aptos a esclarecimentos e, direcionamentos;
>
> * **Terceiro:** Colocar em prática uma nova postura de trabalho junto a essas crianças não se esquecendo do propósito de inseri-las no ambiente da escola com o menor impacto possível com as demais crianças. Tudo deve ser registrado para que na troca de professor e ou de ambiente escolar o trabalho já realizado fique sempre atrelado ao aluno e estes dados além de não se perderem, ocorram de forma contínua.

Na visão dos pesquisadores, Pinheiro e Vilhena (2013, p. 107),

> “Com o propósito de oferecer uma melhor qualidade de vida para essas crianças, devemos focar em programas de treinamento de professores. Ainda, ressaltam que a formação do professor é indiscutível para a melhora na qualidade de sua ação pedagógica nesse processo”.

Toda e qualquer atuação profissional tem sua relevância e está inserida no contexto político, educacional e da saúde. Escolher ser professor é assumir a responsabilidade de contribuir no processo de aprendizado durante a vida do indivíduo, respeitando sua individualidade que em algumas situações como na Dislexia encontra-se vulnerável e essa

fragilidade se não for amparada e acolhida, pode colocar tudo a perder.

Mas ressalta-se que o professor necessita de incentivo e apoio governamental.

2.4 Dislexia – Contexto na Saúde

Para o diagnóstico do quadro de dislexia é fundamental que seja feito um exame clínico neurológico com o psicopedagógo e o fonoaudiólogo. Esses profissionais avaliam exames neurofisiológicos como eletroencefalograma; potenciais evocados de longa duração latência auditiva e visual e ainda testes que avaliem aspectos cognitivos e afetivos (ROTTA, 2006, p. 162).

Para Silva (2013, p.52), não podemos esquecer que o "disléxico responde lentamente intervenções terapêuticas e educacionais específicas. Porém, são essas ações adequadas que podem melhorar seu desempenho em leitura e escrita e, alerta que quanto mais precocemente for feito o diagnóstico menos árduo será o processo de aprendizado.

Ressalta-se que nas últimas décadas, profissionais da Tecnologia, estão contribuindo para qualidade de vida das pessoas com Dislexia. Desenvolvendo softwares que visam avaliar a criança, detectando o problema e a intensidade dele.

No Brasil, os instrumentos mais utilizados são:

Teste de Competência de Leitura de Palavras	VIGGIANO, CAPOVILLA, RAPHAEL, MAURICIO, & BIDÁ, 2004	avalia a habilidade de ler palavras isoladas
Teste de Competência de Leitura de Sentenças	CAPOVILLA,VIGGIANO, CAPOVILLA, RAPHAEL, BIDÁ, NEVES, & MAURICIO, 2005);	avalia a habilidade em ler palavras inseridas em contextos maiores, como frases, períodos e orações
Prova de Consciência Fonológica por Produção Oral	CAPOVILLA & CAPOVILLA, 1998, 2000	avalia a habilidade de manipular sons da fala, expressando oralmente o resultado dessa manipulação
Prova de Consciência Sintática	CAPOVILLA, SOARES & CAPOVILLA, 2004	avalia as habilidades de julgamento gramatical, correção gramatical, correção gramatical de frases agramaticais e assemânticas e de categorização de palavras.
Teste de Vocabulário por Imagens Peabody	CAPOVILLA & CAPOVILLA, 1997	avalia as habilidades de compreensão de vocabulário, de crianças entre 2 anos e 6 meses até 18 anos de idade.
Lista de Avaliação de Vocabulário Expressivo	CAPOVILLA & CAPOVILLA, 1997	Avalia vocabulário expressivo, isto é quais palavras uma criança fala, destinada a crianças a partir de 2 anos de idade, com o objetivo de avaliar atraso de linguagem

Tabela 2 – Instrumentos de avaliação de Dislexia em crianças.

Fonte: VERAS, 2013

Na década de 80, pais, familiares e responsáveis contam com o apoio da A Associação Brasileira de Dislexia – ABD, criada por um pai que, em meados de 1980, recorreu à British Dyslexia Association para encontrar respostas para as dificuldades que seu filho vinha apresentando na escola. E a partir desse momento, departamentos foram surgindo para apoios específicos a toda comunidade.

Para conhecimento,

- Em 1988, foi criado o Centro de Avaliação e Encaminhamento – CAE, visando suprir carência nacional de profissionais especializados em diagnósticos e tratamentos deste Transtorno Específico de Aprendizagem (TEAp) até então pouco conhecido;

- Em 1999, iniciou-se o processo para coligação da ABD à International Dyslexia Association – IDA, que apoia a ABD e inicia um movimento de reconhecimento, que se concretiza em 2001;

- Em 2015, certifica o Centro Especializado em Distúrbios de Aprendizagem - CEDA para que pudesse desenvolver e atuar em áreas outras além do diagnóstico.

E por fim, um levantamento realizado por Teles, 2004, psicóloga educacional especialista em Dislexia, descreve que na Europa não existe uma base legal comum que apoie as crianças disléxicas, os Estados Unidos provaram ser os mais eficientes em aplicação de métodos de abordagem e, no Brasil existe um Decreto-lei 319//95, aplica-se às crianças com necessidades educativas especiais, mas não faz qualquer referência em relação à metodologia educativa a ser adotada.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que muitas crianças perdem o interesse em estudar, carregam um sentimento de desmotivação, insucesso e fracasso, tudo que ouve e vive na escola não consegue aprender, não como tantos colegas da sala. Muitas vezes, senão na maioria independente de sua vontade.

Ainda, durante o levantamento bibliográfico foi ressaltada a necessidade de mais estudos sobre o assunto e, criação de programas de capacitação no processo de formação dos educadores.

É preciso identificar a causa desse quadro e, para isso novos programas de capacitação do professor se fazem necessário desde o início de sua formação acadêmica. Demora no processo de identificação e intervenção irá com certeza intensificar esse quadro prejudicando e muitas vezes impedindo o processo de aprendizado, uma habilidade inata do ser humano.

Não é necessário apenas oferecer e distribuir ferramentas pedagógicas diversas se não tivermos pessoas aptas a explorar todo o potencial dessas ferramentas. E não

consideramos que o professor é o único responsável pelo processo, acreditamos que parcerias entre órgãos governamentais e todos os envolvidos no processo de alfabetização e aprendizado dessa criança, precisam se unir, se apoiar e dividir suas participações.

Mesmo cientes de que até o momento não existe uma abordagem reversiva do quadro de Dislexia, podemos criar e usar ferramentas diversas que tornam esse aprendizado possível e, que vai proporcionar qualidade de vida para essas crianças e seus familiares.

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira de Dislexia. Site da Associação Brasileira de Dislexia. São Paulo. Disponível em: http://www.dislexia.org.br. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRAGA, S.G. **Dislexia: a produção do diagnóstico e seus efeitos no processo de escolarização.** Tese Mestrado. USP, 2011. Cognitive and Neural Development of Individuated Self- Representation in Children. Child Dev. 80(4): 1232–1242, 2009.

AUSUBEL D. Especialista em Psicologia Educacional, autor do livro **“O fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece”. 1963.**

BRASIL - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) [homepage on the Internet]. Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2017. Available from: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/68271-apenas-1-6-dos-estudantes-do-ensino-medio-tem-niveis-de-aprendizagem-adequados-em-portugues [links] Acesso em: 15 nov. 2020.

GIACHETI, Célia Maria e CAPELLINI, Simone Aparecida. **Distúrbio de Aprendizagem: avaliação e programas de remediação. In: Dislexia: cérebro, cognição e aprendizagem.** São Paulo: Frôntis Editorial, 2000.

MYKLESBUST, H.M. Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais. Tradução de Marília Zanella Sanvincente. 2.ed. São Paulo, Pioneira, 1987.

MONTANARI, R. **Uma análise sobre dislexia na escola** / Rafaela Montanari. 64 f. -Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro Rio Claro, 2015.

MUSZKAT, Mauro; MIRANDA, Monica Carolina; RIZZUTTI, Sueli. **Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade.** São Paulo: Cortez, 2011.

MUSZKAT, M.; RIZZUTTI, S. **O professor e a Dislexia.** 8 vol. –São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVER, L. de. **Distúrbios de Aprendizagem e de Comportamento** – 6 edição Rio de Janeiro, Wak, 2011.

PINHEIRO A.M.V.; VILHENA D.A. **Curso online para professores: Dislexia como identificar? E o que fazer?** In: ALVES, L.M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI S. A. **Dislexia Novos Temas, Novas Perspectivas** volume II. Rio de Janeiro: Wak, p. 52, 107, 2013.

ROTTA, N.T.; PEDROSO, F.S. **Transtorno da Linguagem escrita-dislexia**. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R.D.S. **Transtornos da Aprendizagem Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar**. Porto Alegre – RS: Artmed, p. 151,152, 153,155,162,184,185, 2006.

SAMPAIO, S. **Aspectos Neuropsicopedagógicos da Dislexia e sua influência em sala de aula**. In: SAMPAIO, S.; FREITAS, I.B.de. **Transtornos e Dificuldades de Aprendizagem** - **Entendendo Melhor os alunos com necessidades educativas especiais.** 2.ed. Rio de Janeiro, Wak, p. 37,38,46,47.54,56,58,59,61, 2014.

SILVA, C.; **Identificação e intervenção precoce de escolares de risco para a dislexia.** In: ALVES, L.M.; MOUSINHO, R.; CAPELLINI S. A. **Dislexia Novos Temas, Novas Perspectivas** volume II. Rio de Janeiro, Wak, p. 52, 107, 2013.

Silva S.S.L. **Conhecendo a dislexia e a importância da equipe interdisciplinar no processo de diagnóstico.** Rev. Psicopedagogia, **vol.26 no.81 São Paulo**, 2009.

STERNBERG, R.J.; GRIGORENKO, E. L. **Crianças Rotuladas – O que é necessário saber sobre as dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre – RS: Artmed, 2003.

TELES, P. **Dislexia: Como identificar? Como intervir?** Rev Port Clin Geral 20:713-30, 2004.

VERAS, F.de C**. A dislexia e a linguagem com foco na leitura e produção textual.** 49 fls – 2013.

ZABOROSKI, A.P.; OLIVEIRA, J.P. **Atuação da Fonoaudiologia na Escola.- Reflexões e Praticas.** Rio de Janeiro, Wak, 2013.

CAPÍTULO 18

POR QUE OS ESTUDANTES TRABALHADORES PREFEREM METODOLOGIAS ATIVAS?

Data de aceite: 01/03/2021

Eduardo Manuel Bartalini Gallego
Universidade São Francisco – USF – Itatiba – SP
Doutor pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, na linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativos

Rodrigo Ribeiro de Paiva
Universidade São Francisco – USF – Itatiba – SP
Doutorando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, na linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Processos Formativo

Neucilene Aparecida do Vale
Universidade São Francisco – USF – Bragança Paulista – SP
MBA em Planejamento e Gestão Educacional

RESUMO: O presente texto é fruto de uma das discussões realizadas em uma pesquisa de doutorado desenvolvida na linha de pesquisa: Educação, Sociedade e processos formativos, do Programa de Pós-Graduação, Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco – USF, aprovada em Comitê de Ética, CAAE: 78316617.3.0000.5514, parecer número: 2.409.181. A pesquisa, desenvolvida em uma abordagem qualitativa, ancorada na perspectiva histórico-cultural, envolveu 5 (cinco) estudantes, aqui apresentados com nomes fictícios, de último semestre, de Cursos Superiores de Tecnologia (Tecnólogos), presenciais, de uma universidade privada, confessional, comunitária e filantrópica. Foram realizadas entrevistas individuais, transcritas e textualizadas em forma de narrativa. O objetivo deste texto é problematizar o conceito de metodologias ativas e refletir sobre como as aulas presenciais, no ensino noturno, são vivenciadas pelos estudantes. A metodologia utilizada foi a análise documental das entrevistas e a discussão com os referenciais teóricos, entre estes destacamos Vigotski. Como resultados observamos que o conceito sobre metodologias ativas é mais abrangente que o uso de algumas estratégias de ensino e que os estudantes valorizam os processos interativos em sala de aula, especialmente quando os professores dão voz aos mesmos.

PALAVRAS - CHAVE: Metodologias Ativas; Cursos Superiores de Tecnologia; Tecnólogos; Ensino Superior; Estudante Trabalhador.

ABSTRACT: This text is the result of one of the discussions carried out in a doctoral research developed in the line of research: Education, Society and training processes, of the Post-Graduation Program, Stricto Sensu in Education at the University of São Francisco - USF, approved by the Committee of Ética, CAAE: 78316617.3.0000.5514, opinion number: 2.409.181. The research, developed in a qualitative approach, anchored in the historical-cultural perspective, involved 5 (five) students,presented here with ficticius names, from last semester, of Superior Technology Courses (Technologists), in person, from a private, confessional, community

and philanthropic university. Individual interviews were transcribed and textualized in the form of a narrative. The purpose of this text is to problematize what active methodologies are and to reflect on how the face-to-face classes, in the night teaching are experienced by the students. The methodology used was the documentary analysis of the interviews and the discussion with the theoretical references, among which we highlight Vigotski. As a result, we observed that the concept of active methodologies is more comprehensive than the use of some teaching strategies and that students value interactive processes in the classroom, especially when teachers give them a voice.
KEYWORDS: Active Methodologies; Higher Technology Courses; Technologists; University education; Worker Student.

1 I INTRODUÇÃO

Esse texto apresenta uma reflexão sobre os estudantes trabalhadores dos cursos superiores de tecnologia – CSTs (Tecnólogos) de uma universidade privada, confessional, comunitária e filantrópica. A fonte das informações é uma tese de doutorado que realizou entrevistas individuais com estudantes do último semestre desses cursos. A pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética, CAAE: 78316617.3.0000.5514, parecer número: 2.409.181. Foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa, ancorada na perspectiva histórico-cultural.

A escolha do tema se deve a uma das discussões realizadas em um dos eixos temáticos da tese e por se apresentar como uma temática que consideramos importante em relação aos estudantes dos cursos superiores das instituições privadas de ensino superior. Faremos inicialmente uma definição sobre o conceito de metodologias ativas, em seguida, traremos as falas dos estudantes e realizaremos as discussões acerca do tema deste texto.

2 I METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas são recentes ou já existiam? Essa é uma questão que ronda os pesquisadores e cuja resposta depende do que exatamente estamos chamando de metodologias ativas. Trouxemos Manacorda (2006) que nos apresenta o final do século XIX e início do século XX como o momento do surgimento dessas. Lembramos que nesse período a revolução industrial estava em pleno desenvolvimento e a sociedade apresentava dois aspectos distintos: um centrado na prática e o outro na reflexão pedagógica moderna, tendo o primeiro a presença do trabalho no processo de instrução técnico-profissional, que passava a ser realizado em local distinto ao local de trabalho, a escola. E o segundo ligado à descoberta da psicologia infantil, com suas exigências “ativas”.

Esses dois processos divergentes disputaram o movimento de renovação pedagógica tanto na Europa, quanto na América. “Nas escolas “novas”, a espontaneidade, o jogo e o trabalho eram elementos educativos sempre presentes: por isso que foram chamadas de “ativas” (MANACORDA, 2006, p.305). Eram escolas localizadas nos campos e bosques, equipadas com instrumentos de laboratório, que procuravam respeitar e estimular a

personalidade das crianças. Nessas escolas, a pedagogia, com base nos conhecimentos sobre psicologia infantil e da psicologia da idade evolutiva, considerava a infância e a adolescência como idades que têm suas leis e razão de ser. O trabalho nessas escolas também não se relacionava tanto ao desenvolvimento industrial, mas ao desenvolvimento da criança, de forma que não tratava da preparação profissional, mas da formação moral e da didática. No entanto, as escolas Européias, em seu conjunto, continuavam sendo as escolas livrescas, verbalistas e autoritárias. Já as escolas dos Estados Unidos se mostravam de uma outra forma, com um desenvolvimento mais impetuoso, uma nova inspiração, um pouco semelhante às escolas ativas europeias, transformando-se em modelo. Em 1908, o belga Omer Buyse, que estudou a organização das escolas de artes e ofícios na Alemanha e na Inglaterra dizia que as escolas americanas eram centros de educação, com formação ampla (física, intelectual e moral), com base no aprender fazendo (*learning by doing)*, enquanto na Europa eram institutos de instrução, onde as crianças iam para aprender 'alguma coisa' (MANACORDA, 2006).

Ao falar da educação nos Estados Unidos e aprendizagem ativa, é imprescindível falar de John Dewey (1859-1952). Filósofo e pedagogo, sua carreira cobre a vida de três gerações e sua voz pôde ser ouvida no meio das controvérsias culturais dos Estados Unidos (e do estrangeiro) desde a década de 1890, até sua morte em 1952, aos 92 anos de idade (WESTBROOK, 2010). Considerado um dos primeiros a destacar a capacidade de pensar dos estudantes, estimulava a comunicação e a troca de ideias e vivências sobre as situações práticas do cotidiano. Para ele, o papel da escola é ensinar a criança a viver no mundo, desta forma:

> A educação tradicional oferece uma pletora de experiências dos tipos que indicamos. É um erro supor, mesmo tacitamente, que a sala de classe tradicional não seja lugar em que os alunos tenham experiências. Entretanto, admite-se tacitamente isto, quando se põe o plano de aprender por experiência em oposição radical ao da escola tradicional. A verdadeira linha de ataque é a de que as experiências, tanto dos alunos quanto dos mestres, são, em grande parte, de tipo errado. Quantos estudantes, por exemplo, se tornam insensíveis às ideias e quantos perdem o ímpeto por aprender, devido ao modo por que experimentam o ato de aprender? (DEWEY, 1979, p.15)

É interessante observar que Dewey não diz que as aulas tradicionais não oferecem experiências. Ao contrário, afirma que oferecem, no entanto, menos enriquecedoras, tanto para estudantes, quanto para os professores. Com isso, visa destacar como é importante a existência de experiências significativas, que, na sua concepção, estão ligadas à realização de atividades contextualizadas para que haja sentido na aprendizagem e esta se torne efetiva. A crítica dele está na escola extremamente tradicional de seu tempo, em que os estudantes sequer podiam falar. Essa condição já lhe parecia absurda, pois ele considerava importantes as experiências anteriores dos estudantes, independentemente da idade, para sua formação; e somente se pudessem expor essas experiências e mobilizá-las em

um processo reflexivo seria possível a verdadeira formação para o futuro, a aquisição de "maturidade", o que só seria possível após certa idade. Não vamos questionar a situação de "maturidade", afinal já há outras concepções sobre o assunto, o que nos importa na discussão de Dewey é que a escola e a formação não deveriam ser pensadas como irreais, onde somente o imaginário de futuro é considerado; é necessário que essa proporcione real oportunidade de preparação para o futuro. E é aí que começam a se fincar as bases para a construção de um modelo de educação diferente do que se fazia até então, um novo modelo, que veio a ser chamado de "Escola Nova". No Brasil, Dewey inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, que iniciou na década de 1920.

Mais recentemente o tema metodologias ativas voltou a ser abordado, especialmente no ensino superior. Observamos uma rápida disseminação de estratégias de ensino, que receberam essa denominação, e passaram inclusive, a ser objeto de venda em cursos de formação de professores. Sendo apresentadas como a solução para diversas situações vivenciadas nesse nível de ensino, como desmotivação dos estudantes, maus resultados em avaliações externas, entre outras. Apesar dos discursos sinalizarem que o estudante é o protagonista de sua aprendizagem, o processo depende do professor. Ele é a pessoa que deve ter essa capacidade de compreender as necessidades da turma e realizar as adequações necessárias. Essa vertente considera também que "a educação formal é cada vez mais blended , misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais" (MORAN, 2015, p.16). E essa mistura envolve não apenas meios de comunicação formais e informais, mas também as próprias metodologias, uma vez que o professor pode passar de uma metodologia para outra no decorrer do desenvolvimento de uma aula, caso perceba essa necessidade. Moran (2015, p.16) destaca que "o professor precisa seguir comunicando-se face a face com os estudantes, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um". Ao mesmo tempo em que os professores precisam buscar esse equilíbrio, o sucesso não depende apenas da atuação docente. Mason; Weller (2000) apud Filipe; Orvalho (2004), alertam para "a importância da aceitação dos alunos como um requisito vital para o sucesso da implementação desta modalidade de aprendizagem". O que em educação é bastante evidente, uma vez que é preciso o envolvimento do estudante para que a aprendizagem se concretize.

À luz da perspectiva histórico-cultural, as metodologias ativas estão especialmente ligadas a um processo mais amplo e dialógico de aprendizagem, relacionado com as vivências, com o meio de aprendizagem em que se está inserido, e com o processo de internalização de conhecimentos. Esta concepção será objeto de discussão e defesa nesta pesquisa.

A diferença entre as outras formas de concepção das metodologias ativas e esta é a perspectiva teórica envolvida. Quando ancorada apenas nas estratégias, vemos definições de modo de agir, tempo e formas de mensuração. No entanto, acabam se restringindo à

aplicação de uma ou outra sequência de atividades, deixando de levar em consideração outros fatores envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Em nosso entendimento, a concepção das aulas e as relações constituídas no contexto da perspectiva histórico-cultural consideram as vivências proporcionadas, sendo importantes para o resultado das mesmas. Trazemos aqui uma passagem descrita por Vigotski (2000, p.103), que contribui para nossas reflexões teóricas:

> A maior parte das investigações psicológicas relativas à aprendizagem escolar mediam o nível de desenvolvimento mental da criança propondo-lhe a resolução de certos problemas estandardizados. Presumia-se que a quantidade de problemas que fosse capaz de resolver sozinha indicaria o nível do seu desenvolvimento mental nesse momento particular. Mas desta maneira, só se pode medir a parte do desenvolvimento da criança que se encontra acabada, e esta é bem reduzida percentagem do acervo total. Tentamos abordar o assunto de diferente modo. Tendo determinado que a idade mental de duas crianças era de oito anos, digamos, demos a cada uma delas problemas mais difíceis do que os que conseguiriam resolver por si sós, dando-lhes leve ajuda: o primeiro passo da solução, ou outra qualquer forma de ajuda. Descobrimos que, em cooperação, uma das crianças podia conseguir resolver problemas concebidos para crianças de doze anos, enquanto a outra não conseguia ir além dos problemas pensados para crianças de nove anos. A discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que atinge quando resolve problemas com auxílio indica a zona do seu desenvolvimento próximo: no nosso exemplo, esta zona era de quatro para a primeira criança e de um para a segunda. Podemos dizer realmente que o seu desenvolvimento é o mesmo? A experiência ensinou-nos que a criança com a zona mais extensa de desenvolvimento próximo terá melhor aproveitamento na escola. Esta medida dá-nos uma indicação acerca da dinâmica da evolução intelectual mais útil do que a idade mental.

A partir dessa passagem podemos entender que a aprendizagem e o desenvolvimento podem se construir de forma positiva a partir de situações colaborativas. Também podemos considerar que formas padronizadas de avaliação não refletem a realidade em todos os grupos. Como descrito no exemplo, algumas pessoas podem apresentar melhores resultados se desenvolverem atividades de forma colaborativa.

Vigotski (2010) considera que o processo de aprendizagem está diretamente envolvido com uma zona de desenvolvimento proximal, ou seja, ela estimula e ativa processos internos por meio das interações entre as pessoas, pois a aprendizagem ocorre em dois momentos: um exterior, em que os conhecimentos são vistos e discutidos no grupo social (na sala de aula, por exemplo); e em um segundo momento, interno, em que a pessoa, subjetivamente, estabelece o processo de aprendizagem. Dessa forma, o processo de aprendizagem e desenvolvimento está relacionado à interação social e à mediação. E conclui que não é possível existir o desenvolvimento das funções psicológicas superiores sem o processo de aprendizagem, reforçando que os adultos possuem uma grande capacidade de aprender, o que contradiz as perspectivas da época. Essa concepção nos possibilita

compreender o caráter ativo da pessoa no processo de aprendizagem, principalmente ao considerarmos a construção dialética do conhecimento, que ocorre no meio externo à pessoa (social) e, posteriormente, no meio interno (subjetivo). Sem esse envolvimento interativo não é possível ocorrer a aprendizagem. “Nos dias atuais é consumado o fato de que na perspectiva histórico-cultural os processos educacionais, e aqui se incluem os que envolvem a educação escolar, são constitutivos do desenvolvimento humano” (FRARE; ANJOS; DAINEZ, 2017, p. 90).

Tendo essas referências como embasamentos para a fundamentação de nossa concepção, entendemos que o conhecimento não é transmitido, mas construído, tendo a mediação papel importante neste processo. O professor é o responsável por organizar os meios para que suas aulas proporcionem boas interações entre estudantes, conhecimentos e ele próprio. E faz isso num determinado contexto histórico-social, com determinadas condições materiais, estruturais do local de trabalho, do nível de ensino, etc. Neste contexto, cada um traz consigo seus conhecimentos, socialmente construídos a partir de suas histórias de vida. Por isso, cada sala pode apresentar uma heterogeneidade em relação a outras. O estudante é provocado a refletir sobre um tema específico, mobilizando o que já sabe e a discutir com os demais, com o professor e com outros meios, de forma a reelaborar suas próprias concepções. Esse processo ocorre com a reelaboração e consolidação de conhecimentos ocorrendo a partir desse espaço e contexto social.

Ao entendermos esse processo, reelaboramos nossas próprias concepções e, assim, qualquer metodologia pode ser considerada como ativa, desde que rompa com o conceito de transmissão de conhecimento, que provoque a interação entre os envolvidos no processo e leve a reelaboração conceitual.

As estratégias de ensino descritas, por si só, não garantem o processo aqui descrito. Portanto, a forma como o professor entende o processo ensino-aprendizagem é determinante para a organização de aulas que gerem aprendizagens ativas e, sendo assim, todo professor pode atuar com metodologias ativas, mesmo não estando esta descrita em uma estratégia.

3 | OS ESTUDANTES TRABALHADORES DOS CSTS

Quem está ligado de alguma forma aos cursos presenciais noturnos em instituições de ensino superior, principalmente privadas, sabe que as aulas são frequentadas, em sua maioria, por estudantes trabalhadores, que chegam ali após um dia de trabalho, muitas vezes sem a devida alimentação e que buscam na formação universitária, capacitação profissional ou a realização de um sonho pessoal.

Durante as análises das entrevistas, esses fatores chamaram bastante a nossa atenção. Os estudantes relataram que chegavam muitas vezes para as aulas já cansados, devido ao trabalho que realizavam durante o dia. Essa situação reforçou a fala da

preferência por aulas mais ativas, uma vez que as aulas expositivas se tornavam ainda mais cansativas, levando ao sono. Também se destacaram as falas que se referiam à formação para o trabalho, o que não deixa de ser real, pois toda profissão forma para o trabalho, mas o destaque que alguns estudantes davam para a necessidade de o curso formar exclusivamente para o trabalho. Aqui apresentamos e discutimos algumas dessas situações.

A universidade é o espaço para construção de conhecimento. Nesse processo, estão envolvidos acertos e erros, interações e mediações, que fazem parte da formação dos profissionais. As práticas estão entre essas formas de mediação. Nesse sentido, o Estudante Tadeu fez críticas a uma disciplina teórica, para a qual não relacionou os assuntos abordados com sua vivência profissional:

> Um exemplo aqui de uma disciplina totalmente tradicional, que foi um semestre difícil para mim, que foi uma das minhas piores notas, foi a de Gestão Organizacional. Foram dados livros para leitura e desde o início eu pude observar que era slide, explicado slide e ele foi daquela forma, o tempo todo. E não vi nada na prática, então às vezes as pessoas se perguntam: "o que que eu vou fazer com isso na minha vida?", "o que que eu posso tirar dessa disciplina para aplicar na minha vida profissional?", " o que isso tem para me agregar?". Então, essa disciplina, como eu disse, foi uma das notas mais baixas, eu não aprendi tanto, porque eu fiquei muito ali, naquele negócio maçante, como era muita teoria, eram muitas normas, muitos preceitos, que eu realmente fiquei meio perdido. Então a prova não fui muito bem. Se tivesse uma forma, não sei se tem, de aquela disciplina ser ministrada de forma mais ativa e dinâmica, prática, eu teria aprendido (ESTUDANTE TADEU).

O Estudante Tadeu destaca a importância que ele identifica na relação da disciplina ou do conteúdo com o mundo profissional para que haja sucesso na aula. Quando o professor se concentra mais nas questões de formação teórica, a aula se torna "mais complexa" ou menos interessante, o que dificulta a aprendizagem. Dewey (1979), aponta que as aulas teóricas também são momentos de vivências. Ele usa o termo experiências, mas ressalta que essas são menos significativas, tanto para estudantes quanto para professores.

O que observamos na situação relatada é que o estudante entende as aulas teóricas como pouco significativas para sua formação, propondo o ensino a partir de aulas mais dinâmicas, as quais considera mais significativas. Diante disso, nos perguntamos: como podemos manter uma estrutura de aulas expositivas para estudantes que buscam aprendizagens dinâmicas? A resposta não é simples, pois a estrutura acadêmica universitária ainda mantém, em grande parte, o ensino tradicional, em que o professor é o detentor do conhecimento e este é transmitido aos estudantes. Seus professores nem sempre possuem formação pedagógica e, portanto, reproduzem os modelos de ensino que tiveram durante sua formação que, geralmente, são tradicionais. Conforme nos orienta Leite (2012, p.361):

> Toda relação sujeito-objeto é sempre mediada por agentes culturais, que podem ser pessoas físicas ou produtos culturais, como no caso de um texto produzido por alguém, que possibilita o contato entre o sujeito e um determinado objeto/assunto. Além disso, pode-se assumir que a maneira como o processo de mediação ocorrerá é um dos principais determinantes da qualidade da relação que vai se estabelecer entre o sujeito e o respectivo objeto. Na escola, o principal agente mediador entre o sujeito (aluno) e o objeto (conteúdo escolar) é, sem dúvida, o professor, na medida em que todas as práticas pedagógicas dependem de seu planejamento e da forma concreta como são desenvolvidas.

Portanto, o processo pedagógico depende da mediação que, em um ambiente de ensino, é realizada principalmente pelo professor. Assim, dependendo das escolhas realizadas, poderá obter resultados positivos ou negativos. Não significa que exista uma forma exata para ser aplicada, pois cada sala, cada turma, é diferente. Por isso, a importância da formação pedagógica com concepções teóricas que subsidiem as ações dos docentes.

Nesse contexto, o Estudante Flavio ressalta a importância da interação em aula para que haja efetivo envolvimento dos estudantes e a aula não seja apenas expositiva:

> Mas, na atual situação, do jeito que vivemos hoje, muito corrido, eu acredito que essa metodologia ativa tem contribuído muito para um bom andamento da aula. Por que eu enxergo isso? Dentre os nossos alunos, hoje nós podemos enxergar cerca de 90% trabalham e estudam, então já tem uma vida muito corrida. Talvez chegar ali sentar e ficar escutando, escutando, escutando, escutando, de repente a voz começa a ficar muito longe. Então aquele cansaço dele vem à tona. Mas a partir do momento que aquela matéria começa a interagir com ele e, de repente, começa a tocar em pontos vivenciados por ele no dia a dia. E ele vai expondo, e esse professor vai interagindo, eu acredito que na conjuntura atual tem mais influência (ESTUDANTE FLAVIO).

A condição de estudantes trabalhadores que frequentam cursos noturnos é destacada não apenas pelo Estudante Flavio, mas por outros também. Essa é uma condição que foi comprovada pelo Censo da Educação Superior de 2017, que apresenta 69% dos estudantes de cursos de graduação presenciais matriculados em instituições privadas vinculados ao turno noturno (INEP, 2018), ou seja, são estudantes que estudam no período noturno e, possivelmente, em sua maioria, exercem alguma atividade laboral durante o dia. E essa condição afeta o desempenho em sala de aula, como citado:

> Essa questão de você chegar muito cansado e essa metodologia mais tradicional deixar você um tanto longe da aula. E a metodologia ativa te trazer realmente para dentro daquela aula. Você se sentir parte da aula, você poder participar, você poder interagir com professor, expor sua opinião, discordar da opinião do colega, mas ao mesmo tempo respeitar e também entender a opinião do colega. Enxergar a exposição do colega ou do professor que tenham um prisma diferente do seu, e você vai para casa com aquilo na cabeça. Eu, particularmente, sempre que acontecia, eu ia para casa ainda remoendo aquela exposição do colégio ou aquela exposição do professor,

> que foi contrária a minha e procurando entender e acrescentar ao meu conceito. Então entre essas duas exposições, a mais tradicional e a mais ativa, eu acredito que existem pontos positivos nas duas, mas realmente mais pontos negativos na tradicional, hoje, pela situação do dia a dia cansativo. E mais pontos positivos na ativa, pela interação (ESTUDANTE FLAVIO).

O envolvimento do estudante nas aulas mais ativas foi destacado como importante, tanto para que os estudantes se mantenham acordados, quanto para que haja um processo de discussão e reflexão em aula. As metodologias ativas não fizeram parte das discussões de Vigotski. Contudo, o processo descrito pelo estudante remete ao processo de internalização, que trata da reconstrução interna de um processo externo, ou seja, a construção de um conhecimento se inicia no meio social (externo) para posteriormente ser apropriado e significado subjetivamente (internamente) e, dessa forma, um processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal (VIGOTSKI, 1991). Em nosso entendimento, essa discussão dialética é uma das formas de mediação para a síntese e consolidação do conhecimento. Esse ambiente de discussões possibilita aos estudantes o compartilhamento de vivências, concepções e a construção do conhecimento em uma dinâmica que é social e individual ao mesmo tempo. Alguns estudantes podem já possuir determinados conhecimentos que ainda estão sendo apropriados por outros, nesse sentido, a discussão e reflexão possibilitam a construção coletiva dos conhecimentos. Oliveira (2011, p. 38) traz o papel da intervenção pedagógica sob a perspectiva de Vigotski:

> A concepção de Vigotski sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora. Processos já consolidados, por um lado, não necessitam da ação externa para serem desencadeados; processos ainda nem iniciados, por outro lado, não se beneficiam dessa ação externa (OLIVEIRA, 2011, p. 38).

O papel do professor é fundamental nesse processo, pois cabe a ele conduzir as atividades e discussões no sentido de construção do conhecimento. Essa tarefa nem sempre é fácil e o professor está sempre em uma situação de crítica, como ocorreu na fala do Estudante Claudio, ao citar que alguns professores permitem que as discussões desviem o foco do assunto da aula. Como explicitado por Oliveira (2011, p. 38) “a implicação dessa concepção de Vigotski para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas”.

Um outro ponto que merece destaque está na entrevista da Estudante Luzia quando diz: “os pontos negativos seriam as aulas maçantes, muitas aulas são apenas teoria em cima de teoria, e acabam ficando só nisso, acaba sendo tedioso, e perdemos o gosto,

e vamos empurrando sem ter gosto por aquele conteúdo" (ESTUDANTE LUZIA). Ela evidenciou que os estudantes, ao se depararem com uma aula pouco estimulante, cumprem as tarefas, mas estritamente para atender ao mínimo para aprovação. A concepção do aluno como uma pessoa passiva que apenas recebe o conhecimento foge da concepção de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural, como diz Oliveira (2011, p. 39):

> Nem seria possível supor, a partir de Vigotski, um papel de receptor passivo para o educando: Vigotski trabalha explícita e constantemente com a ideia de reconstrução, de reelaboração, por parte do indivíduo, dos significados que lhe são transmitidos pelo grupo cultural. A consciência individual e os aspectos subjetivos que constituem cada pessoa são, para Vigotski, elementos essenciais no desenvolvimento da psicologia humana, dos processos psicológicos superiores. A constante recriação da cultura por parte de cada um dos seus membros é a base do processo histórico, sempre em transformação, das sociedades humanas (OLIVEIRA, 2011, p. 39)

Sendo a reelaboração uma constante em nossa formação como pessoas, compreendemos que a cultura no ensino superior vai sendo reconstruída e reelaborada a todo momento. A dimensão dessa cultura depende da heterogeneidade dos grupos sociais que são formados em cada sala de aula e a cada semestre. Quanto maior a diversidade, maior o potencial para o desenvolvimento.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo neste texto foi apresentar, de forma breve, e discutir a visão dos estudantes sobre as metodologias ativas no ensino superior. Buscamos resposta para o questionamento central aqui apresentado, que é: por que os estudantes trabalhadores preferem metodologias ativas?

Entendemos que a resposta está nos relatos apresentados pelos estudantes, em que destacam como a jornada de aulas noturnas pode se tornar ainda mais cansativa quando o modelo de aula é o tradicional, com o professor falando e os estudantes ouvindo. Também constatamos que os estudantes preferem modelos de aula em que são possibilitadas interações, entre eles e o professor, assim como entre si. Esse processo, ainda que não citado pelos mesmos, é fundamentado na perspectiva histórico-cultural, pois reflete que o conhecimento não é produzido individualmente, mas sim em um processo mediado.

Portanto, com base no que expusemos, podemos entender que as metodologias ativas vão além de estratégias de ensino, abrangendo a concepção de ensino-aprendizagem, tendo como fundamento a mediação e não a transmissão de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FILIPE, Antonio José Barbosa de Sousa Mateus.; ORVALHO, João. **Blended-Learning e Aprendizagem Colaborativa no Ensino Superior**. In Actas do VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa. Monterrey, México, 2004. Disponível em: <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2004/comunicacao/com216-225.pdf >. Consulta em: 31 dez.2017.

FRARE, Rosangela Eliana Bertoldo; ANJOS, Daniela Dias dos; DAINEZ, Débora. Mediação pedagógica e elaboração conceitual: processos de significação no contexto do ensino de matemática. In: Leituras de Vigotski: repercussões na atividade docente. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2017.

GALLEGO, Eduardo Manuel Bartalini. Metodologias ativas no ensino superior: percepção dos estudantes. 2020. 191 f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2020.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior**: 2017 – Notas Estatísticas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf>. Acesso em: 26 mar.2019.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. Temas em Psicologia 2012, Vol. 20, no 2, 355 – 368. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf >. Acesso em: 09 Jan.2019.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**. 12 ed. São Paulo: Cortez Editora: 2006.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015 Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/ mudando_moran.pdf>. Consulta em: 10 set.2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vigotski**: Aprendizado e desenvolvimento: um processo Sócio histórico. São Paulo: Scipione, 2011. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

VIGOTSKI, Levi S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. - São Paulo: Martins Fontes, 2000. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf>. Acesso em: 03 jan.2020.

VIGOTSKI, Levi S. **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1991. Disponível em: < http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>. Acesso em: 27 nov.2017.

VIGOTSKI, Levi. **Lev S. Vygotsky:** manuscrito de 1929. Educação & Sociedade, 71, 21-44, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf> Acesso em: 03 jan.2020.

VIGOTSKI, Levi S; LURIA, Alexander R; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/ VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 03 jan.2020.

WESTBROOK, Robert B. et al. (Org.). **John Dewey**. Recife: Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>. Acesso em: 10 out.2018.

CAPÍTULO 19

APLICACIÓN DE ABP DESDE LA VISIÓN COMPLEJA Y TRANSDISCIPLINAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Data de aceite: 01/03/2021

Martha Elena Roa Rodríguez
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-UPTC, Facultad de Ciencias de la Educación
Escuela de Filosofía y Humanidades. Tunja (Boyacá)
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001488219

Suly Patricia Castro Molinares
Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD, Zona Amazonía Orinoquía.
Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades. Acacías (Meta).
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000210609
https://orcid.org/0000-0002-2876-7401

RESUMEN: Actualmente el modelo de sociedad se encuentra en constante cambio, por ello, en la educación superior se propone fundamentar los procesos de aprendizaje desde la perspectiva de la complejidad y la transdisciplinariedad, que le permitan al estudiante resolver problemas de contexto, utilizando como estrategias didácticas el Aprendizaje Basado en Problemas- ABP, con el fin de que el educando logre desarrollar las competencias y habilidades requeridas para ejercer su profesión de manera idónea. El propósito de la investigación implementada en asignaturas transversales, es que el estudiante logre analizar e investigar de manera transdisciplinar y bajo los principios de la complejidad, los problemas de contexto que los docentes proponen, aplicando la estrategia didáctica de Aprendizaje Basado en Problemas- ABP. La metodología para el proceso de investigación fue mixta, con el uso de la estrategia de Investigación Acción Participativa, por parte de los docentes, quienes eligieron para el proceso de formación y aprendizaje de estudiantes universitarios, en asignaturas transversales, el Aprendizaje Basado en Problemas- ABP y al culminar el proceso de formación e investigación pedagógica en el aula, aplicaron un instrumento de encuesta, para revisar la percepción de los estudiantes sobre la metodología aplicada . Se eligieron para el proceso investigativo las asignaturas transversales, Creatividad y Pensamiento Innovador, Comprensión y Producción de Textos y Ciencia, Tecnología e Innovación. Se planteó, desde la primera sesión, un problema de contexto que se presenta en el campo laboral y profesional, en el que requerían desarrollar las habilidades de pensamiento propias de la asignatura y a la vez, debían acudir a otras disciplinas para buscar las alternativas de solución al problema, por lo cual, al finalizar el proceso, los estudiantes sustentaron sus trabajos de investigación formativa, con las alternativas de solución del problema planteado en la primera sesión.

PALABRAS CLAVES: Aplicación de ABP, Transdisciplinariedad, Complejidad, Asignaturas Transversales, Proceso enseñanza y aprendizaje.

APLICAÇÃO DE ABP DESDE UM OLHAR COMPLEXO E TRANSDISCIPLINAR NO ENSINO SUPERIOR

RESUMO: Atualmente o modelo de sociedade se encontra em constante mudança, porem, no ensino superior se propor fundamentar os processos da aprendizagem desde a perspetiva da complexidade e da transdisciplinaridade, que lhe permitam ao estudante, resolver problemas de contexto, utilizando como estratégias didáticas a Aprendizagem Baseado em Problemas (ABP), com fins de que, o educando logre desenvolver as competências e habilidades que se requer para exercer a sua profissão da melhor maneira. O proposito da pesquisa implementada em disciplinas transversais foi que o estudante logre analisar e investigar de maneira transdisciplinar e segundo os princípios da complexidade, os problemas de contexto que os professores propunham, aplicando a estratégia didática da Aprendizagem Baseado em Problemas (ABP). A metodologia para o processo de pesquisa foi mista, com uso da estratégia de Investigação Ação Participativa, por parte dos professores, quem elegeram para o processo de formação e aprendizagem de estudantes universitários as disciplinas transversais, a Aprendizagem Baseado em Problemas (ABP) e ao finalizar o processo de formação e pesquisa na prática pedagógica nas aulas, aplicaram-se um instrumento de sondagem para revisar a percepção dos estudantes sobre a metodologia aplicada. Elegeram-se para o processo de pesquisa as disciplinas transversais, Criatividade e Pensamento Inovador, Compreensão e Produção de textos e Ciência, Tecnologia e Inovação. Propor-se desde a primeira sessão, um problema de contexto que se apresenta no campo laboral e profissional, no qual requeiram desenvolver as habilidades de pensamento propiás da disciplina e também, deviam assistir a outras disciplinas para pesquisar as alternativas de solução ao problema. Além, ao finalizar o processo, os estudantes sustentaram seus trabalhos de pesquisa formativa, com as alternativas de solução do problema proposto na primeira sessão.

APPLICATION OF THE LBP FROM THE COMPLEX AND TRANSDISCIPLINARY VISION IN THE HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: At the present time the model of society is in constant change, because of this, in the higher education it is proposed to substantiate the processes of learning from the perspective of the complexity and transdisciplinarity, that allow the student to solve problems of context, using as didactic strategies the Learning Based in Problems – LBP, in order that the educating can develop the competences and required skills to exercise his profession in an ideal way. The purpose of the implemented investigation in transversal subjects, is that the student can analize and investigate in a transdisciplinary way under the principles of complexity, the problems of context that the teachers propose, applying the didactic strategy of Learning Based in Problems - LBP. The methodology for the investigation process was mixed, with the use of the strategy of Investigation Action Participatory, by teachers, who choose for the process of training and learning of University students, in transversal subjects, the Learning Based in Problems – LBP and upon completion of the process of training and pedagogical investigation in the classroom, they applied a survey instrument, to review the perception of the students about the methodology applied. For this process, the transversal subjects were chosen for the investigative process, Creativity and Innovative Thinking, Production and

Comprehension of Texts and Science, Technology and Innovation. It was proposed, from the first session, a problem of context that represents in the work and profesional field, where it was required to develop the skills of thinking own of the subject and at the same time, they had to go to other disciplines to search the alternatives of solution to the problem, whereby, at the end of the process, the students sustained their Works of formative investigation with the alternatives of solution to the problem raised in the first session.
KEYWORDS : LBP Application, transdisciplinarity, complexity, transversal subjects, teaching process and learning

INTRODUCCIÓN

La fundamentación epistemológica asumida históricamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, principalmente, en el nivel de educación superior, ha derivado, en la fragmentación de los saberes mediante la especialización de las disciplinas. Sin embargo, para aprender y enseñar, se requiere que los modelos pedagógicos, recursos didácticos y criterios de evaluación, se replanteen a partir de los nuevos paradigmas del conocimiento científico.

Uno de los principales objetivos de la educación en general, especialmente de la educación superior, es que los estudiantes adquieran la capacidad de aprender de manera autónoma, y que el egresado sea capaz de afrontar los cambios y adaptarse a las necesidades del mundo laboral (Loya, 2014, pág. 29). Lo que plantea la necesidad de generar nuevas formas de fundamentar los conocimientos que deben apropiar los estudiantes en una disciplina, desde una ruptura epistemológica que posibiliten diferentes estrategias didácticas innovadoras que desde el campo de la pedagogía se han desarrollado, de tal forma que sean efectivas para el propósito con el que fueron formuladas.

De esta manera, el docente en educación superior debe buscar una fundamentación epistemológica del conocimiento, más allá de la adquirida en el modelo de formación exclusiva de una disciplina, especialización del saber o profesión. El reto es que el docente propicie una ruptura epistémica con su idea de aprendizaje y de conocimiento disciplinar, para así orientar el aprendizaje de sus estudiantes, especialmente en el nivel universitario.

Entre las estrategias didáctica que promueven esta ruptura epistémica, está el Aprendizaje Basado en Problemas- ABP, apropiada para los procesos de enseñanza aprendizaje, por cuanto se apoya en el uso de problemas como elemento esencial para la construcción de conocimientos y aprendizajes (Ramírez, 2019). Así, permite que los estudiantes se enfrenten a situaciones reales o de contexto que se presentan en el desempeño laboral y profesional, para buscar la solución a un problema definido.

Desde la estrategia del ABP, el docente se convierte en un orientador o guía, para que de manera autónoma los estudiantes tomen como herramienta de aprendizaje la investigación formativa, y logren resolver los problemas reales y de contexto planteados por el docente, de forma tal que, el aprendizaje y el conocimiento tengan una búsqueda que

vaya más allá de asimilar la información que contiene una teoría.

Desde esta perspectiva, se presentan dos situaciones que integradas, posibilitan los propósitos del ABP: por un lado, la capacidad de fundamentar el conocimiento desde la epistemología de la complejidad para el abordaje y análisis, de tal forma que se consideren todos los aspectos que lo componen, para trascender los límites del saber específico. Y, por otro lado, que en la búsqueda de alternativas de solución al problema de contexto, el estudiante acuda a la transdisciplinariedad, que considere los aportes de otras disciplinas, para la solución del problema objeto de estudio.

Desde esta perspectiva, se formula las siguiente ¿De qué modo la aplicación del Aprendizaje Basado en Problemas – ABP desde la complejidad y la transdisciplinariedad promueven el desarrollo de competencias requeridas por los estudiantes universitarios para su ejercicio profesional?

A partir de la pregunta problema, se definió como objetivo general en la investigación realizada, aplicar el Aprendizaje Basado en Problemas – ABP desde la complejidad y la transdisciplinariedad, en asignaturas transversales, para el desarrollo de competencias requeridas por los estudiantes universitarios para su ejercicio profesional.

REFERENTES TEÓRICOS

El paradigma epistemológico de la complejidad

Con el surgimiento de algunas disciplinas como la Termodinámica, la Física Cuántica y la Cibernética, se genera una ruptura epistemológica, en la medida que se cuestionan los conceptos, de orden, estabilidad, tiempo reversible, y se da prelación a sus opuestos. Ilia Prigogine, indica que "hoy el abismo entre los fenómenos llamados simples y los complejos se está reduciendo" (Prigogine, 2008), es decir, se debe revisar las discrepancias entre las ciencias naturales y formales, con las sociales y humanas, por sus objetos de estudio.

El paradigma epistemológico de la complejidad, busca "unir las dos nociones que son antagonistas: unidad y multiplicidad o diversidad" (Morin, 2008), eliminando la dicotomía entre las ciencias, consideradas unas como duras y exactas (ciencias naturales y formales) y las otras blandas o pseudociencias (Ciencias sociales y humanas), dado que, en todos los fenómenos, ya sean naturales o sociales, se presenta el caos, el tiempo irreversible, lo inestable, principalmente, porque desde estos nuevos conceptos se comprende que el objeto de estudio de cualquier ciencia, es pertinente estudiarlo con todos los elementos que le componen.

El mundo de hoy exige no solo la generación de teorías, sino la capacidad de resolver problemas, la posibilidad de actuar sobre la realidad para mejorarla. Esta perspectiva modifica de manera diametral la relación entre el hombre, el conocimiento y el mundo. (Aguerrondo, 2009), de tal forma que se logre la transformación e incorporación de otros métodos, procedimientos y formas de acceder, producir y transferir el conocimiento en la

sociedad. Esto significa asumir un cambio de paradigma al modo de Kuhn (citado en Olivé, 2013).

Es innegable que el modelo de sociedad en los que se forman los futuros profesionales es muy exigente, por lo mismo, se requiere una educación superior que brinde las herramientas para que realmente los estudiosos de una profesión puedan desarrollar las competencias y habilidades para ejercerla, no sólo desde la especialidad y el lenguaje técnico de su disciplina, sino que se requiere un profesional que sea capaz de superar la mirada fragmentada impuesta por los fundamentos epistemológicos que buscaba la especialidad, con ello, la parcelación del saber.

En tal sentido, no se puede continuar con un proceso en el que la disciplina del saber se aprenda de una manera aislada, únicamente lo inherente a ella, sin que sea posible el dialogo de saberes, es decir, sin que se pueda superar esa mirada de la epistemología positivista, en la que era primordial el lenguaje especializado como paradigma de saber. Es así como hoy se requiere de un proceso de enseñanza- aprendizaje que enfatice en nuevas formas de concebir el conocimiento, por ende, de aprehenderlo.

La función del conocimiento en la práctica educativa requiere, igualmente, un abordaje epistemológico, puesto que se trata de diferenciar el conocimiento científico producido y utilizado por la comunidad científica del conocimiento en su forma escolarizada, transpuesto didácticamente a los fines de la enseñanza formal o no formal. (Guyot, 2008, pág. 52).

Esta perspectiva de Guyot (2008) permite comprender por qué es necesario transformar las formas en que el conocimiento es asumido desde las practicas pedagógicas. Es imperante que se revise el tipo de fundamentación que se encuentra en la concepción de conocimiento de la disciplina, puesto que de ella depende la manera en que se lleva al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, resulta ser un aspecto crítico para la educación en general, y para la enseñanza en particular, de cualquier disciplina o profesión, que, si bien los desarrollos de la ciencia avanzan vertiginosamente, lo que sugiere el replanteamiento de modelos pedagógicos, estrategias didácticas y métodos de enseñanza y aprendizaje, realmente no hay correspondencia entre los avances de la ciencia y los de la educación. Esta última se queda obsoleta e incapaz de hacer las lecturas de la realidad, para así atender los retos y desafíos que se derivan de los avances científicos y tecnológicos.

Frente a esta situación Silva (2011) expresa que en el actual modelo de sociedad en la que hay una interacción entre lo local y global, la manera en que se deben comprender los problemas requiere de una visión amplia e integradora que permita la contextualización de los saberes. Aunque el proceso de formación no evidencia capacidad para la comprensión y explicación de los fenómenos actuales.

Esta incapacidad del sistema educativo como elemento central de la sociedad para que los individuos que se forman en las Instituciones educativas, puedan aprender a resolver

los problemas que se presentan, evidencia que la crisis actual, se debe precisamente a que no hemos logrado superar una visión de ciencia clásica en la que el paradigma es lo determinado y por ende, lo cambiante, la incertidumbre, el caos, el desorden, la subjetividad, lo contradictorio, son considerados como acientífico.

Precisamente esta forma de concebir el saber se agudiza en el escenario de la educación superior, principalmente porque en este nivel de educación cada individuo se adentra en la mirada de la especialización de saberes según el campo de la disciplina.

La universidad por su parte, pese a su original empeño, se ha transformado en lo que se conoce como una Babel, donde el conocimiento está separado y fragmentado en disciplinas que (salvo esfuerzos de algunos maestros) no quieren saber de las otras y marchan dispersas, "formando" profesionales (o más bien técnicos) con dificultad para el análisis y la comprensión de fenómenos desde una mirada integradora, compleja y transdisciplinar.

Esta atomización y parcelación del saber y del conocimiento, obedece a la manera como estos se organizan en las Universidades. Cada disciplina o área del conocimiento resulta incomunicable, cada una se dedica exclusivamente a su objeto de estudio, sin contemplar la interrelación con otras disciplinas, como si la realidad o el mundo en el que se ejerce una profesión estuviese parcelado, negando la certeza de que se presentaran situaciones problemáticas en las que necesariamente se debe decidir y actuar, desde todos los saberes para la búsqueda de soluciones.

Es indispensable entonces, repensar la educación superior, que se supere esa mirada epistemológica unidimensional que ha dejado sesgos en las formas en que se llevan a cabo las prácticas educativas dentro del escenario universitario. En la actualidad se requiere un conocimiento que permita desarrollar competencias para un desempeño profesional pertinente, en un modelo de sociedad que cambia al ritmo de la globalización.

La transdisciplinariedad como perspectiva pedagógica

Asimismo, se plantea en esta propuesta la articulación de las disciplinas como ruta hacia la transdisciplinariedad, que implica de suyo una pedagogía de la complejidad, esto es, una perspectiva pedagógica integradora que articula y no excluye modelos o enfoques, sino que los integra como una estrategia (Silva, 2011).

La transdisciplinariedad entendida por Nicolescu citado por Espinosa (2011), como aquello que se presenta al tiempo entre las disciplinas, así como a través y más allá de las diferentes disciplinas. Esta forma de abordaje del conocimiento ofrece nuevas maneras de afrontar los problemas (sociales, económicos, ambientales, políticos, etc.) desde otras miradas, y de asumir los retos que el mundo de hoy imponen, un mundo caracterizado por la interdependencia, la complejidad y la globalización.

Así, la transdisciplinariedad reconoce que la realidad es multidimensional, plural y heterogénea, por lo que reemplaza el reduccionismo por un nuevo principio que surge de

la coexistencia de una realidad compleja y una unidad abierta, que se nutre del flujo de información que circula entre las distintas disciplinar y áreas del conocimiento.

En efecto, lo que se busca es precisamente que se realice una propuesta capaz de ir más allá de la visión desarticulada que se tiene del proceso de formación y aprendizaje de las diferentes disciplinas y sus objetos de estudio, por tal motivo, se comprende que es necesario hallar nuevas formas de percibir no sólo la relación entre quien enseña y quien aprende, sino la relación de estos dos actores y el objeto de estudio que los reúne, es decir, el conocimiento, el cual ya no se basa en la acumulación de información sobre las teorías, principios y métodos de la disciplina en específico que estudia.

En tal sentido, se requiere con urgencia un paradigma que implique buscar desde una perspectiva educativa en una reforma del pensamiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que, es necesario precisamente que los dos actores, tanto el docente como el estudiante comprendan la realidad cómo una complejidad que pone el reto del entretejido de saberes.

Ella supone un universo, y un sujeto que lo conoce desde dentro, cambiantes, una totalidad en proceso de formación, abierta, signada por la diversidad, la incertidumbre y la emergencia (la posibilidad de aparición de cualidades nuevas, no contenidas en la historia anterior del sistema), por causalidades no lineales, donde causas y efectos no son necesariamente proporcionales y se intercambian, y elige un acercamiento metodológico de ruptura con el molde disciplinar (diseñado sobre la autonomía de la parte) para acceder a la transdisciplina (diseñada a través de la conexión y la interacción de las partes).(Espina, M., 2007, pág. 31)

Entendida la transdisciplinariedad como un proceso metodológico en el que se da un acercamiento a la realidad cómo un todo, que funciona de manera sistémica, es decir, en la que se integran todas y cada una de las partes o subsistemas que integran la realidad o problemas estudiados, porque es pertinente un proceso en el que se da la formación abierta, de la que habla Espina, dado que, quienes aprenden son enfrentados a los problemas reales que deben solucionarse no desde la mirada fragmentada de una disciplina, sino desde el trabajo colaborativo transdisciplinar, es decir, debe buscarse que los saberes disciplinares interactúen y a su vez, que surjan nuevos conocimientos derivados de los procesos de articulación.

Ir más allá de lo disciplinar necesariamente requiere una perspectiva metodológica que no se interese únicamente por una parte del problema, es decir, sólo desde el campo del saber o conocimiento en la que se forman los educandos, sino que es necesario orientarlos hacia la búsqueda de la reconstrucción holística de los problemas reales que son la prioridad en la formación, dado que, es desde éstos que se emprende nuevas formas de aprender no sólo para acumular información sobre las teorías desarrolladas en las disciplinas, sino que desde la transdisciplinariedad, el punto de partida son los problemas de la realidad y desde allí, se encuentra sentido a las teorías desarrolladas en cada campo

de saber, pero integrando los saberes disciplinares para resolver el problema.

La integración de saberes, lleva consigo la posibilidad de hallar aportes valiosos principalmente en una época en la que, en las prácticas pedagógicas, los docentes deben partir de problemas que han surgido cada vez con mayor complejidad, incertidumbre, y que, sin tomarlos como punto de partida, difícilmente se puede comprender la realidad como un todo, que es sistémico. Esto conlleva que en cada disciplina se revisen las construcciones teóricas sobre la realidad que ha sido estudiada de manera fragmentada, y desde allí, pueden presentarse necesidades de reformulación de conceptos, teorías, principios.

Ante estos desafíos, a lo largo y ancho de la historia contemporánea han comenzado a emerger un nuevo campo de estudios e investigaciones vinculadas al problema de la racionalidad y como consecuencia de este proceso se ha ido constituyendo un campo heterogéneo y plural al que podemos referirnos con el nombre de transdisciplinariedad, está a su vez considerada como estrategia para enfrentar la complejidad actual en la que vivimos, nos movemos y existimos.(Osorio, S., 2012, pág. 280)

Es pertinente que la transdisciplinariedad se tome en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cómo la posibilidad de comprender la realidad reconstruyéndola, porque la fragmentación de saberes ha conducido precisamente a que en la educación se forme desde la especialización de las disciplinas, sin tomar en cuenta que la realidad a la que se enfrentan las generaciones actuales, no sólo tiene mayor complejidad, sino que exige generar trabajo en equipo que precisamente vincula la perspectiva del Aprendizaje Basado en Problemas-ABP, porque permite que los estudiantes se asuman como constructores del saber que aprenden y a la vez, compartan colaborativamente con estudiantes de otras disciplinas o indaguen en los saberes de otras disciplinas.

Desde esta perspectiva, si el ABP conecta al estudiante con la realidad mediante el análisis de problemas, la transdisciplinariedad, hace que para buscar la solución a dichos problemas deban atreverse a buscar en distintas disciplinas el aporte que éstas pueden brindar, para que se posibilite de manera sistemática y holística una solución a los problemas que tengan en cuenta los diferentes aspectos, partes y saberes implicados.

METODOLOGÍA

El enfoque de investigación es mixto, combinando la Investigación Acción Participativa, porque los Investigadores hicieron parte del contexto, al ser el sujeto que enseñan, aplicaron el ABP desde la complejidad y la transdisciplinariedad.

Los participantes del estudio son estudiantes que para el periodo 2019A inscribieron las asignaturas de Metodología de la Investigación, Creatividad y Pensamiento Innovador y Ciencia Tecnología e Innovación que se ofertan en la universidad epicentro de la investigación.

A continuación, las etapas del proceso de recolección de la información:

- Diseño de las sesiones de tutoría desde la planeación del Syllabus, a partir de la redacción del problema seleccionado para cada asignatura.
- Contextualización de los estudiantes con base en el problema planteado por los docentes y elaboración de un plan de trabajo.
- Aplicación de la metodología en las sesiones de las tutorías, según las estrategias seleccionadas y mediante la elaboración de propuestas para dar solución al problema planteado.
- Seguimiento en cada sesión de la aplicación por parte de los estudiantes en el desarrollo de las propuestas presentadas de manera grupal, para hallar la solución del problema propuesto, vinculando así la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.
- Socialización por cada grupo y por cada estudiante sobre la manera en que solucionaron el problema.
- Aplicación de instrumento para conocer por parte de los estudiantes la percepción sobre la metodología aplicada en la tutoría de la asignatura correspondiente.
- Análisis de datos a partir de los resultados arrojados por la recolección de datos cuantitativos.

RESULTADOS

Desde la primera sesión, con el planteamiento del problema, se contextualizó a los estudiantes en cuanto a las competencias que requerían desarrollar para resolverlo. Se resaltó, que los estudiantes de I Nivel de Administración adquirieron habilidades discursivas y de lecto-escritura, porque en la simulación de un caso, debían presentarse con una propuesta innovadora a una entrevista, con el fin de obtener el cargo de gerente, esto los condujo a que no sólo mostraran avances en sus competencias argumentativas, sino que, exploraron teorías de innovación, procesos administrativos y otras disciplinas.

Con el instrumento de encuesta aplicado participaron 88 estudiantes. En uno de los ítems se preguntó, sí ellos percibían que el problema planteado por los docentes les permitió realizar un ejercicio de indagación desde distintas perspectivas, en un 80,7% estuvieron totalmente de acuerdo y un 18,2% estuvo de acuerdo, mientras únicamente el 1,1% estuvo indeciso, lo que evidencia que en un 98,9%, los estudiantes pudieron realizar un ejercicio de indagación con la estrategia del ABP. En cuanto a la percepción de los estudiantes el 98,9% estuvo totalmente de acuerdo, en que el proceso desarrollado para llegar a la solución del problema les condujo a relacionar el contenido de la asignatura con otros saberes. Asimismo, un 69,3% de los estudiantes manifestaron que su nivel de

aprendizaje con la metodología, estrategia y actividades lograron un muy alto nivel de aprendizaje, y el 28,4% considero que su nivel de aprendizaje fue alto, únicamente el 2,3% lo consideró básico.

CONCLUSIONES

Desde la visión Compleja y Transdisciplinar, se puede lograr que algunas de las estrategias didácticas utilizadas desde hace varias décadas, en procesos de enseñanza y aprendizaje, como es el caso del ABP y la Investigación Formativa, realmente generen la posibilidad de que los estudiantes comprendan la necesidad de *aprender a aprender,* y así desarrollar las competencias necesarias, que les permita hallar la solución a los problemas actuales que se les presentan en el ejercicio de su profesión, mediante la revisión de todos los elementos que les componen.

Es importante que este tipo de ejercicios se realicen no sólo como prueba piloto, o cómo una práctica docente aislada, sino que se convierta en un derrotero de los currículos de las Instituciones, pero que no sólo sea para dejarlo en la planeación o fundamentos epistemológicos, sino que se busquen escenarios para la práctica de los docentes, trabajando de manera articulada los problemas que los estudiantes piensen con relación a la posibilidad, de que en la búsqueda de alternativas de solución a un problema, realmente se orienten a que sus esfuerzos contribuyan a la articulación de saberes, transgrediendo las fronteras de las disciplinas.

Finalmente, se puede concluir que se lograron avances significativos del objetivo o propósito de la investigación porque desde la experiencia de los docente y los resultados de la encuesta, se pudo evidenciar que al aplicar el Aprendizaje Basado en Problemas – ABP e Investigación formativa en asignaturas transversales, se posibilitó el desarrollo de las competencias requeridas para el ejercicio de la profesión, desde el I nivel de formación de estudiantes de pregrado, dado que, los estudiantes buscaron resolver problemas reales y de contexto, desde la fundamentación epistemológica compleja y transdisciplinar, mediante el uso de la investigación formativa en los procesos de aprendizaje.

REFERENCIAS

Aguerrondo, I. (Mayo de 2009). Conocimiento complejo y competencias educativas. IBE Working Papers on Curriculum Issues(08), 1-13. Recuperado el 09 de marzo de 2019, de http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4264/Conocimiento%20complejo%20y%20competencias%20educativas.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Castro, S. (2011). Desafios de la Inter y Transdisciplinariedad para la Universidad en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 45-52. Obtenido de http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/pys/article/view/945

Columbie, N. &. (2012). Principios del Pensamiento Complejo: Base metodológica para la Formación de una Cultura Medioambiental. DELOS Desarrollo Local Sostenible, 5(13), 1-6. Recuperado el 20 de marzo de 2019, de http://www.eumed.net/rev/delos/13/cpol.pdf

Delgado, C. H. (2007). ¿Una sociedad del Conocimiento? Controversia, (49), 80-93. Recuperado el 5 de abril de 2019, de http://maestria-ciencias-humanas.campusmultiversidad.org/course/view.php?id=8

Delgado, C., y Morin, E. (2017). Reinventar la Educación. Hermosillo Sonora

Espina, M., (2007). Complejidad, Transdisciplina y Mnetodología de la Investigación Social. *Utopía y Praxis Latinoaméricana, 12.* (38). 39-43

Espinosa, A.C. (2011). Estrategias metodológicas para operacionalizar la práctica educativa transdisciplinaria, en conjunto con los actores universitarios, en las licenciaturas del Centro de Estudios Universitarios Arkos (CEUArkos) de Puerto Vallarta, Jalisco, México. *Revista Electrónica Educare*, XV(1),31-56.

Mexico: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

Guyot, V. (2008). *Las prácticas del Conocimiento un abordaje epistemológico.* San Luis Argentina: ediciones del Proyecto Ediciones LAE.

Loya, R. (2014). *Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia de enseñanza.* México: Trillas.

Mejia, K. (s.f.). *Los Principios del Pensamiento Complejo.* Obtenido de http://pcc.faces.ula.ve/Tesis/Maestria/Karina%20Mejias/CAPITULO_V.pdf

Morin. (septiembre de 2008). Complejidad restringida y Complejidad generalizada o las complejidades de la Complejidad. Pensando la Complejidad(V), 1-41. Recuperado el 10 de abril de 2019, de http://maestria-ciencias-humanas.campusmultiversidad.org/course/view.php?id=8

Morin, E. (1993). Tierra Patria. Buenos Aires: Ediciones Nueva Vision SAIC.

Morin, E. (2001). Los Siete Saberes Necesarios Para la Educación del Futuro. Bogotá Colombia: La Imprenta Editores S.A.

Morin, E. (2003). ¿Sociedad mundo, o Imperio mundo? Más allá de la globalización y el desarrollo. Gazeta de Antropología, 1-10.

Morin, E. (s.f.). Una Política de Civilización. Obtenido de www.pensamientocomplejo.com.ar

Olivé, L. (2013). La Estructura de las Revoluciones Científicas: cincuenta años. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad* - CTS, 8(22),133-151.

Osorio, S., (2012). El Pensamiento Complejo y la Transdisciplinariedad: Fenómenos Emergentes de una Nueva Racionalidad. *rev.fac.cienc.econ. Volúmen XX.* (Número 1). 269-291

Perera, V. &. (3 de Junio de 2017). Percepción de estudiantes universitarios sobre el uso de Socrative en experiencias de aprendizaje con tecnología móvil. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 21(05), 1-10. doi:10.24320/redie.2019.21.e05.1850

Prigogine, I. (2008). *Las Leyes del Caos.* Barcelona España: Crítica Barcelona.

Ramírez Sánchez, C. (2019). El Aprendizaje Basado en Problemas: estrategia didáctica que fortalece el pensamiento creativo. (Spanish). Papeles: *Revista de La Facultad de Educación Universidad Antonio Nariño*, 11(21), 61–71

Silva R., (2011). Pensamiento complejo: reflexiones para una pedagogía universitaria. En Osorio, S., [et al.].*Transformación educativa y pensamiento complejo.* (p.p. 13-27). Bogotá, D.C., Colombia: Universidad Militar Nueva Granada.

CAPÍTULO 20

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE COORDENADORES ESCOLARES: UM RELATO SOBRE A EXPERIÊNCIA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE FORTALEZA

Data de aceite: 01/03/2021

Otávio Vieira Sobreira Júnior
Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC-CE / SEFOR

Luciano Nery Ferreira Filho
Universidade Estadual do Ceará – UECE

RESUMO: O presente trabalho apresenta um plano estratégico de formação continuada para os coordenadores pedagógicos lotados na Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), durante o triênio 2016 a 2018. A promoção de uma educação de qualidade é a principal meta de qualquer instituição de ensino. No entanto, para que tal meta se torne uma realidade, são necessárias ações que sustentem o trabalho em equipe e uma gestão que priorize a formação docente. Em sua essência, o coordenador surge com as funções articuladora, mediadora, formadora e transformadora. Como articulador, o seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade. Como mediador, tem a função de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos. Como formador, tem a missão de oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica. Como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática. Nas escolas, de modo geral, a função de coordenador nem sempre é bem delimitada. Segundo pesquisa nas escolas de Fortaleza, alguns coordenadores relatam que atuam como “auxiliar” dos gestores quanto as questões burocráticas. Noutras situações, cabe a ele mediar os problemas disciplinares dos alunos e conflitos com professores. Porém, o caráter pedagógico nem sempre é aplicado de forma eficiente. Afinal, é papel do coordenador fazer com que os professores se aprimorem na prática de sala de aula, tendo em vista que é ele o formador por excelência dos professores. Portanto, torna-se evidente a necessidade de um programa de formação continuada direcionado aos coordenadores pedagógicos, tendo em vista que o mesmo necessita dispor, segundo certa ordem e método, as ações que colaborem para o fortalecimento das relações entre a cultura e a escola, além de organizar o produto da reflexão dos professores, do planejamento, dos planos de ensino e da avaliação da prática. Então, o plano de formação continuada direcionado aos coordenadores escolares da SEFOR, tem como principais eixos: gestão e liderança; cultura de paz; legislação da educação e gerenciamento de programas e projetos educacionais; currículo, planejamento e avaliação; tecnologias e recursos didáticos. O programa de formação está atualmente em fase de desenvolvimento, sendo protagonizado pela equipe multidisciplinar da Célula de Formação, Programas e Projetos (CEFOP), tendo a proposta de formação continuada em serviço nascendo da necessidade apontada pelo atual contexto educacional de melhorar, substancialmente, a

qualidade do processo de ensino aprendizagem, permitindo o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos profissionais da educação, através do direito de estudar, de reconstruir conhecimento dialogicamente e colaborativamente entre os pares para promover a transformação da prática. Fora desenvolvido na modalidade de ensino semipresencial, sendo utilizada a plataforma de EaD Moodle. Nesse contexto, pretende-se que essa proposta de formação continuada proporcione espaços sistemáticos para a reflexão e investigação, compartilhamento de experiências e resolução de situações problemáticas como forma de construção, ou reconstrução, de saberes.
PALAVRAS - CHAVE: Coordenador escolar, Identidade, Formação de coordenadores, Formação continuada.

ABSTRACT: The present work presents a strategic plan for continuing education for pedagogical coordinators based in the Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR), during the triennium 2016 to 2018. The promotion of a quality education is the main goal of any educational institution. However, for this goal to become a reality, actions that support teamwork and management that prioritize teacher education are necessary. In essence, the coordinator emerges with the functions of articulator, mediator, trainer and transformer. As an articulator, your main role is to provide conditions for teachers to collectively work on curriculum proposals, depending on their reality. As a mediator, he / she has the function of revealing / unveiling the meanings of the curricular proposals, so that teachers develop their own senses. As a trainer, he has the mission of offering conditions to the teacher to go deeper into his specific area. As a transformer, he is committed to questioning, that is, helping the teacher to be reflective and critical in his practice. In schools, in general, the role of coordinator is not always well defined. According to research in the schools in Fortaleza, some coordinators report that they act as an “auxiliary” for managers regarding bureaucratic issues. In other situations, it is up to him to mediate students' disciplinary problems and conflicts with teachers. However, the pedagogical character is not always applied efficiently. After all, it is the coordinator's role to make the teachers improve themselves in the classroom practice, considering that he is the trainer par excellence of the teachers. Therefore, it becomes evident the need for a continuing education program aimed at pedagogical coordinators, considering that it needs to have, according to a certain order and method, the actions that collaborate to strengthen the relations between culture and the school, in addition to organizing the product of teachers' reflections, planning, teaching plans and evaluating practice. So, the continuing education plan aimed at SEFOR school coordinators, has as main axes: management and leadership; culture of peace; education legislation and management of educational programs and projects; curriculum, planning and evaluation; technologies and teaching resources. The training program is currently in the development phase, being led by the multidisciplinary team of the Célula de Formação, Programas e Projetos (CEFOP), with the proposal for continuing training in service arising from the need pointed out by the current educational context to substantially improve quality of the teaching-learning process, allowing the personal, professional and institutional development of education professionals, through the right to study, to reconstruct knowledge dialogically and collaboratively among peers to promote the transformation of practice. It was developed in the semi-presential teaching modality, using the EaD Moodle platform. In this context, it is intended that this proposal for continuing education

provides systematic spaces for reflection and investigation, sharing experiences and solving problematic situations as a way of building, or reconstructing, knowledge.
KEYWORDS: School coordinator, Identity, Training of coordinators, Continuing education.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO E FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

O termo Educação tem sua origem no latim *educere* cujo significado se aproxima a: extrair, tirar, desenvolver. O termo está relacionado a formação do caráter, que leva o sujeito a descobrir e realizar suas potencialidades físicas, morais, intelectuais, como também desenvolver valores culturais. Por tal motivo, o processo educativo não é propriedade individual, mas por essência pertence a comunidade.

Segundo Toscano (1987), educação é um processo em que sociedade sistematiza a transmissão de sua herança cultural, sendo esta difusão a continuidade da espécie humana. Interagimos com a vida, com o objetivo de ser, de saber, de fazer, de conviver. Podemos afirmar que não há um modelo exclusivo de educação, pois a escola não é somente um determinado espaço físico, tão pouco o ensino escolar está exclusivamente em sua prática e muito menos o professor pode ser considerado como o único profissional praticante do ato de educar. A educação é a socialização do indivíduo, é uma maneira de moldar, manter, e equilibrar a sociedade. Assim como é a partir das relações sociais que o homem torna-se sujeito. Por meio da educação ele se posiciona, constrói e intervêm na sua história.

A escola surge como uma instituição de fundamental importância para a sociedade. Tanto para os indivíduos e a família, quanto para a organização social da comunidade, o estabelecimento de ensino tem funções sociais significativas. É um espaço de desenvolvimento, de encontros e desencontros, onde percebemos a diversidade de saberes, de conhecimentos e vivências. Por ser um espaço multicultural deve agregar e acolher a todos os segmentos da sociedade, fazendo parte da travessia dos alunos, considerando significativos os aspectos culturais e históricos, possibilitando o desenvolvimento cognitivo, afetivo, que se dá por meio da vivência do que é diverso e plural (PAULA; SCHNECKENBERG, 2008).

QUEM FOI, O QUE FAZ E O QUE DEVE FAZER O COORDENADOR PEDAGÓGICO

Em algumas redes de ensino, ele é chamado de orientador ou supervisor, já em outras, de é conhecido como coordenador pedagógico. A literatura traz que esse profissional sempre tem, como referência, o papel de ser o responsável pela formação da equipe docente nas escolas. Mas constata-se que esse papel nem sempre está presente no sistema de ensino.

Durante o período intitulado como Idade Média, a Igreja era a principal instituição que

oferecia o ensino, sendo os estabelecimentos educacionais voltados para a padronização social e para o ordenamento. Neste contexto, a figura do que hoje denominamos como coordenador pedagógico surgia como um "vigia".

Caminhando para a modernidade, encontramos no Brasil a figura do supervisor ou inspetor educacional, que surgiu durante a ditadura militar, cuja figura deve ir além do papel de controlador e fiscalizador, executando também atividades de orientação educacional, mas colaborando para que não existisse qualquer subversão ao sistema, deixando o cargo com uma função meramente tecnicista.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 trouxe o ideário renovador de uma escola pública de qualidade, democrática e crítica. A partir de então, possibilitar educação significativa é um dos principais objetivos de qualquer instituição de ensino. Nessa perspectiva a escola passa por muitas mudanças e o coordenador, que ao longo dos anos não tinha sua identificação, passa a ter uma identidade melhor definida, no decorrer do processo de efetivação de uma escola com gestão democrática e participativa (BRASIL, 1988).

O termo coordenação figura uma única vez na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996), ao estipular, em seu artigo 67, parágrafo 2º que

> (...) são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em Educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de Educação Básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 1996).

Almeida e Placco (2011) fazem algumas considerações no que diz respeito ao coordenador pedagógico, de modo que o apresentam como articulador, formador, transformador, como também mediador de conflito no espaço de ensino. Mas, segundo Serpa (2011), o coordenador vive uma crise de identidade, tendo em vista que, em seu cotidiano, realiza tarefas que não condizem com a sua principal função: atuar como o formador por excelência na escola.

Como articulador, o seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares de forma reflexiva e preferencialmente interdisciplinar, promovendo o equilíbrio entre currículo e professores, devendo também, estar em sintonia constante com o Projeto Político Pedagógico da Escola.

Ao exercer o papel de mediador, deve considerar o contexto dinâmico e diversificado que é o ambiente escolar, estabelecendo um diálogo com a comunidade do entorno e com o corpo docente e discentes.

Como formador, entende-se que ele tenha a missão de dar suporte pedagógico aos professores para que aprimorem, se preciso for, as metodologias em sala de aula, aliando

teoria e prática. Como transformador, deve ter o compromisso com o questionamento, possibilitando a reflexão e a criticidade em sua prática, tendo em vista que a escola é um local de constantemente o movimento, cuja metamorfose está presente.

Heidrich (2009) defende ainda que quem coordena necessita dispor, segundo certa ordem e método, de ações que colaboram para o fortalecimento das relações entre a cultura e a escola, além de organizar o produto da reflexão dos professores, do planejamento, dos planos de ensino e da avaliação da prática. A promoção de uma Educação de qualidade é a principal meta de qualquer instituição de ensino. No entanto, para que tal meta se torne uma realidade, são necessárias ações que sustentem o trabalho em equipe e uma gestão que priorize a formação docente.

De modo geral, observa-se que a função de coordenador nem sempre é bem definida. Em algumas situações suas atribuições estão ligadas a atividades burocráticas. Em outros momentos, media os problemas disciplinares dos alunos e conflitos com professores. Em outras situações é um mero organizador de eventos. Contudo, o caráter pedagógico nem sempre é aplicado de forma eficiente. Fazendo-se necessário a realização de momentos de debate, reflexão e formação.

Para Sobreira Júnior et al. (2016), a falta de clareza do próprio coordenador sobre suas responsabilidades ajuda a acentuar o desvio de sua prática profissional, sendo a própria "ausência de uma formação específica", um dos fatores que contribui para que o coordenador não tenha certeza do que é e de como desempenhar o seu papel, o que o leva a dedicar-se a outras tarefas.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará não apresenta um documento oficial com diretrizes que façam claras referências sobre as atribuições dos coordenadores escolares, sendo a função, necessariamente, desenvolvida por um professor, membro do quadro efetivo de servidores ou não, com certificação e experiência comprovadas, além de aprovação em seleção pública para composição de banco de coordenadores com validade de quatro anos.

Placco et al. (2011) nos evidencia que legislações estaduais e/ou municipais de outros estados brasileiros nos trazem muitas atribuições deste profissional no dia a dia, envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento aos diretores, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores.

Portanto, torna-se evidente a necessidade de um programa de formação continuada direcionado aos coordenadores pedagógicos, tendo em vista que o mesmo necessita dispor, segundo certa ordem e método, as ações que colaborem para o fortalecimento das relações entre a cultura e a escola, além de organizar o produto da reflexão dos professores, do planejamento, dos planos de ensino e da avaliação da prática.

Placco et al. (2011) destaca que um tema recorrente nos trabalhos sobre formação de professores e coordenadores tem sido o dos saberes e aprendizagens necessários à

sua ação pedagógica, nos âmbitos teórico e prático. Segundo a autora, esses saberes são de natureza e fontes diversas, que abrangem desde a experiência de vida do sujeito até os conhecimentos teóricos e técnicos próprios da profissão.

Mas quem seria(m) o(s) responsável(is) por esta formação? O curso de graduação em Pedagogia? Os cursos de pós-graduação? As Secretarias de Educação? O próprio coordenador escolar?

Neste sentido, este trabalho tem por objetivo relatar a experiência de formação continuada destinada aos coordenadores escolares, segundo suas etapas, metodologias e protagonistas, intitulado Programa de Formação Continuada de Coordenadores Escolares, realizado no triênio 2016 a 2018 nas Escolas integrantes da Rede Estadual de Ensino de Fortaleza-CE.

ETAPAS, OBJETIVOS, METODOLOGIAS E PROTAGONISTAS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE COORDENADORES ESCOLARES NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE FORTALEZA

Conforme o Sistema Integrado de Gestão Escolar – SIGE, da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), há 171 Escolas da Rede Estadual de Ensino distribuídas em na cidade de Fortaleza. Esta rede é chamada de Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR, e conta com 391 professores que atuam com a função de coordenador escolar. Percebe-se em cada escola realidades bem distintas e na tentativa de manter o princípio de igualdade a Secretaria de Educação resolve através do Decreto Nº 31.221 do dia 03 de junho de 2013, organizar o Núcleo Gestor, no qual os coordenadores estão inseridos, a depender da quantidade de alunos matriculados. Desta forma temos para as escolas tipo A, mais de 1000 alunos matriculados tendo três coordenadores pedagógicos por área de conhecimento; tipo B escolas com 601 a 1000 alunos, com dois coordenadores e tipo C com até 600 alunos e um coordenador pedagógico.

Neste sentido, a Célula de Formação Programas e Projetos – CEFOP, constituindo-se por uma equipe técnico pedagógica que presta assessoria aos profissionais da educação que atuam como suporte pedagógico as escolas estaduais de Fortaleza, sendo responsáveis pela elaboração, desenvolvimento e execução desse plano de formação, integrando a estrutura organizacional da SEFOR, propôs um programa de formação continuada em serviço para o período de 2016 a 2018. O programa nasceu da necessidade apontada pelo contexto educacional, vislumbrando aprimorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, permitindo o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos profissionais da educação, assim como, ressignificar conceitos e conhecimentos de forma dialogada e colaborativa entre os pares para promover a transformação da prática.

Almejou-se que essa proposta de formação continuada proporcionasse espaços sistemáticos para a reflexão, investigação, compartilhamento de experiências e resolução de situações problemáticas como forma de construção e reconstrução de saberes.

O programa tem como objetivos principais: oferecer suporte para criar os laços de identidade aos coordenadores escolares; fortalecer estratégias de mediação aos conflitos existentes na escola; promover os diversos meios de enriquecer e dinamizar o planejamento dos professores; auxiliar nos meios da vivência entre teoria e prática; e possibilitar reflexão para uma práxis consciente na escola.

O programa de formação está formatado em quatro módulos didáticos, com carga horária de 60 horas-atividade, com conteúdos independentes, subdivididos em unidades. O conteúdo programático presente em todo o programa foi construído com base em sugestões e apontamentos feitos pelos próprios coordenadores da SEFOR, com base em uma pesquisa apresentada por Sobreira Júnior et al. (2016). A referida pesquisa teve a participação de 225 coordenadores, com a representatividade de 77% das unidades escolares da rede.

Desta forma, encontra-se no módulo Gestão e Liderança, as unidades específicas sobre a identidade do coordenador, os instrumentais legais de uma Gestão Escolar, os Organismos Colegiados e a Mediação de Conflito. Na sequência planejou-se o módulo que trata da Legislação, Programas e Projetos, cujo unidades são: Fundamentação Legal da Educação, Estatuto da Criança e do Adolescente e Gestão dos Programas Federais. O módulo Currículo, Planejamento e Avaliação contém as unidades que versam sobre o currículo, o planejamento escolar e a avaliação no ambiente escolar. O último módulo, intitulado Tecnologias e Recursos Didáticos, apresenta em suas unidades os diversos recursos didáticos e tecnológicos, aplicáveis a educação, na perspectiva de tê-los como aliados no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva planejou-se uma formação continuada na modalidade de estudo híbrida, ou seja, semipresencial, utilizando para a modalidade de educação à distância a plataforma EaD CEFOP SEFOR (acesso disponível em: ead.cefopsefor.com.br), que utiliza o Moodle como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Esta modalidade de ensino garante flexibilidade de tempo e de espaço reservado ao estudo, oferecendo também estratégias de estudo individuais e de interação, fortalecendo a autonomia e o protagonismo docente, bem como, viabiliza o acompanhamento pelos tutores, das atividades desenvolvidas pelos professores cursistas.

Os quadros 1A, 1B, 1C e 1D evidenciam o plano de formação elaborado pela CEFOP, trazendo um resumo do conteúdo programático dos módulos, com seus objetivos e eixos temáticos. O programa está em pleno funcionamento desde março do ano de 2016, sendo composto de quatro ciclos formativos, atendendo a um público total de 336 coordenadores escolares e com a meta de ser ofertado até o final do ano letivo de 2018.

A cada ciclo formativo, é aplicada a todos os cursistas uma pesquisa avaliativa sobre os módulos, objetivando a excelência formativa. Neste mister, é importante um contínuo processo de avaliação, buscando a melhoria da plataforma, dos recursos didáticos, do material utilizado e, consequentemente, uma tutoria de qualidade, que atenda às

necessidades dos cursistas. Nesse sentido, também é pedido que os cursistas respondam os seguintes questionamentos: Qual você considera a principal contribuição deste módulo? Em que o curso contribuiu, efetivamente, para a minha prática enquanto coordenador escolar?

Módulo	Objetivos	Unidades	Conteúdo Programático\ Etapas
Gestão e Liderança	- Discutir sobre a identidade dos coordenadores; - Fortalecer estratégias de mediação dos conflitos que existentes na escola; - Dinamizar o planejamento dos professores; - Auxiliar nos meios da vivência entre teoria e prática; - Possibilitar reflexão para uma práxis consciente na escola.	**Unidade 1** Identidade: o ser e o fazer do coordenador	- Perfil do coordenador escolar - Atribuições do coordenador escolar - Liderança - Rotina - Desvios e desafios da função
		Unidade 2 Instrumentais Legais de Gestão Escolar	- Projeto Político Pedagógico e Regimento Interno
		Unidade 3 Organismos Colegiados	- Conselho Escolar - Grêmio Escolar - Com-Vidas - Unidade Executora - Comissão de Atendimento, Notificação e Prevenção à Violência Doméstica Contra Criança e Adolescente
		Unidade 4 Mediação de Conflitos: Proposta para uma Cultura de Paz nas Escolas	- Cultura de paz nas escolas - Mediação pedagógica - Gênero e sexualidade

Quadro 1A – Programa de Formação dos Coordenadores Escolares da SEFOR (detalhamento do Módulo 1 – Gestão e Liderança)

Módulo	Objetivos	Unidades	Conteúdo Programático
Legislação, Programas e Projetos	- Conhecer as leis que regem a educação; - Suscitar a reflexão e a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente na escola; - Compreender a estrutura e o funcionamento dos principais Programas Federais presentes nas escolas.	**Unidade 1** Fundamentação Legal	- Legislação da Educação - Constituição e Educação - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Plano Nacional de Educação - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) - Base Nacional Comum Curricular
		Unidade 2 O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Educação Básica	- Estudando o ECA - O ECA e o Ensino
		Unidade 3 Programas Federais	- Programa Mais Educação - Programa Mais Cultura - Programa Segundo Tempo

Quadro 1B – Programa de Formação dos Coordenadores Escolares da SEFOR (detalhamento do Módulo 2 – Legislação, Programas e Projetos)

Módulo	Objetivos	Unidades	Conteúdo Programático
Currículo, Planejamento e Avaliação	- Promover uma reflexão acerca do currículo; - Sensibilizar os professores cursistas, quanto à importância do planejamento para a dinâmica da escolar; - Apresentar a avaliação como ferramenta positiva no processo de ensino aprendizagem.	**Unidade 1** Estudos sobre o currículo: desenvolvimento e desafios	- Principais concepções sobre o currículo - Desafios da implementação do currículo em sala de aula - BNCC, DCNEM, PNLD e o currículo escolar
		Unidade 2 As faces do planejamento Escolar	- O coordenador como mediador e articulador do planejamento - Cultura, diversidade e integração curricular
		Unidade 3 (Re) Pensando a Avaliação Educacional	- Concepções sobre avaliação - Avaliação como ponto de partida - Formas de avaliar - Avaliações externas - Apropriação de resultados

Quadro 1C – Programa de Formação dos Coordenadores Escolares da SEFOR (detalhamento do Módulo 3 – Currículo, Planejamento e Avaliação)

Módulo	Objetivos	Unidades	Conteúdo Programático
Tecnologias e Recursos Didáticos	- Apresentar os recursos tecnológicos como parceiros na dinâmica de ensino. - Conceber a educação científica, por meio de elaboração de projetos, como mais uma estratégia de ensino.	**Unidade 1** Do Giz às TICs	- Evolução das ferramentas educacionais
		Unidade 2 Recursos Didáticos	- Ambientes de aprendizagem - Objetos educacionais
		Unidade 3 Recursos Tecnológicos	- Instrumentos de gestão e acompanhamento
		Unidade 4 Elaboração de Projetos nas Escolas	- Metodologia do trabalho e da produção científica nas escolas

Quadro 1D – Programa de Formação dos Coordenadores Escolares da SEFOR (detalhamento do Módulo 4 – Tecnologias e Recursos Didáticos)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho nos provoca uma reflexão sobre o quanto o coordenador pedagógico, peça de fundamental importância na engrenagem escolar, diante do descaso histórico, das mudanças de designação, dos desvios de função que vivencia e da crise de identidade que esta função enfrenta, necessita de um maior acompanhamento e

direcionamento de suas atribuições, para que possa, de forma efetiva e eficaz, dar suporte pedagógico aos professores, exercendo a significativa tarefa de coordenar de forma consciente e segura.

A escola, como um espaço de ampliação cognitiva, é um local de formação continuada por excelência. Um lugar que não só dá sentido à sociedade, à comunidade, às famílias e aos estudantes, como também à comunidade docente e todos os envolvidos neste mister que é esta instituição. Todos os partícipes devem excitar sua mente por meio de reflexão, de conhecimento, de maneira que possam mobilizar mudanças e ações positivas em suas atribuições.

Torna-se evidente a necessidade de um programa de formação continuada direcionado aos coordenadores pedagógicos, tendo em vista que necessitam dispor, segundo certa ordem e método, das ações que colaborem para o fortalecimento das relações entre a cultura e a escola, além de organizar o produto da reflexão dos professores, do planejamento, dos planos de ensino e da avaliação da prática, sendo a experiência deste programa de formação um ponto de partida para a discussão sobre o ser e o fazer do coordenador pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. B.; LIMA, M. S. L.; SILVA, S. P. **Dialogando com a escola**. Fortaleza. Edições Demócrito Rocha. 2002.

ALMEIDA, R. L; PLACCO, V. M. N. S. **O papel do Coordenador Pedagógico**. Revista Educação (edição *on line*). Editora Seguimento. Set. 2011. Disponível em: < http://revistaeducacao.uol.com. br/ textos/142/artigo234539-1.asp> Acesso em: 10 de junho de 2015.

AUGUSTO, S. **Os desafios do coordenador pedagógico**. Revista Gestão Escolar. Ed. 192. Maio/2006. Fundação Victor Civita.

AUSUBEL, D. P.; ROBINSO, F. G.; **Aprendizagem escolar, uma introdução para a Psicologia educacional**. NY: Holt, Rinehart & Winston, 1969.

BRANDÃO, C. R. O que é educação. 12 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Minuta de Resolução de Diretrizes Curriculares da Pedagogia divulgada pelo Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 2005.

BRASIL; Ministério da Educação; Secretaria de Educação Média e Tecnológica**; "O novo ensino Médio"**; In: Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino Médio; Brasília; 1999.

BRASIL; Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**; Brasília; Dezembro; 1996.

BRASIL; Secretaria da Educação do Estado do Ceará; **Orientações para o Suporte Pedagógico**; Ceará; 2013.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. 10ª ed. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos, 1975.

GATTI, B. A. **Formação continuada de professores**: a questão psicossocial. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.119, p.191-204, 2003.

HEIDRICH, G. **Os caminhos para a formação de professores**. Revista Gestão Escolar. Ed. 002. Junho/2009. Fundação Victor Civita.

LENHARD, Rudolf. **Sociologia Educacional**. 2° ed. São Paulo: Pioneira, 1974.

LIMA, M. S. L.; **A hora da prática (reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente)**; Fortaleza; Edições Demócrito Rocha; 2001.

MANNHEIM, K. **Introdução à Sociologia da Educação**. 3° ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1974.

OCN – **Orientações Curriculares Nacionais** – 2005. DOE, Diário Oficial do Estado do Ceará. Decreto Lei Nº 31.221 de 03 de junho de 20013. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20130606/do20130606p01.pdf. Série 3, ANO V, Nº104, caderno 1/2,pg 5 >. Acesso em: 12 de abril de 2016.

PAULA, R. L.; SCHNECKENBERG, M. **Gestão escolar democrática**: desafio para o gestor do século XXI. Revista Eletrônica Lato Sensu. Ano 3, nº1, março de 2008.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

PILETTI, Nelson. **Sociologia da educação**. São Paulo: Ática , 2004.

SERPA, D. **Coordenador pedagógico vive crise de identidade**. Edição especial “Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores”. Fundação Victor Civita, Edição Especial, nº 6. Junho/2011.

SOBREIRA JÚNIOR, O. V.; LIMA, V. C. P.; CAVALCANTE, F. H. B.; AIRES, R. **O perfil do coordenador escolar das escolas da rede estadual de Fortaleza**. *In*: III Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal. Anais III CONEDU. Campina Grande-PB: Realize Eventos e Editora, 2016. v. 1. p. 1-12.

TOSCANO, M. **Introdução a sociologia educacional**. 6°ed. Petrópolis: Vozes. 1987.

CAPÍTULO 21

PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E CURRICULARES PARA O ENSINO DE ASTRONOMIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Data de aceite: 01/03/2021

Gilson Batista da Cruz
Graduado em Física e especialista em Astronomia UFBA.

Maria Joselma Ferreira Noronha Santos
Pedagoga – Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica - UNEB.

RESUMO: O presente artigo foi escrito a partir das respostas de seis educadores da região da Chapada Diamantina (dois professores da rede municipal, dois da rede estadual e dois deles em regime de contratação, REDA), e pretende promover uma reflexão acerca do ensino de astronomia nas escolas de Ensino Fundamental e Médio nas escolas brasileiras, salientando como tem sido esse ensino e quais perspectivas necessitam ser abordadas em sala aula, destacando a importância do ensino de astronomia para a identificação dos sujeitos tanto em relação à sua própria identidade, quanto em relação ao tempo e ao espaço em que eles se encontram inseridos, pretende-se ainda analisar as práticas de leitura e escrita desenvolvidas até então na área de astronomia e sugerir propostas didático-pedagógicas para o desenvolvimento de boas práticas de leitura e escrita nesta área. Espera-se que os docentes reconheçam a importância da astronomia como sendo uma das primeiras ciências humanas, entendam o sentido contemporâneo dela e busquem a inovação das práticas pedagógicas na área favorecendo um ensino de qualidade para os alunos.

PALAVRAS - CHAVE: astronomia, ensino, conhecimento científico, aprendizagem, práticas pedagógicas, transformação.

ABSTRACT: This article was written based on the responses of six educators from the Chapada Diamantina region (two teachers from the municipal education system, two from the state education system and two under REDA contract), and intends to promote a reflection on the astronomy education in elementary and high Brazilians schools, emphasizing how this teaching has been and what orientations will be addressed in the classroom, highlighting the importance of teaching astronomy for the identification of subjects in relation to their own identity, in relation to time and to the space in which they are inserted, it is also intended to analyze the reading and writing practices developed until then in the area of astronomy and to suggest didactic-pedagogical proposals for the development of good reading and writing practices in this area. It is expected that teachers recognize the importance of astronomy as one of the first human sciences, understand its contemporary meaning and seek innovation in teaching practices in the area, provide quality learning to students.

KEYWORDS: Astronomy, teachching, knowledge ccientific learning and pedagogical pratice.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como base, as respostas de alguns professores de Ciências, do Ensino

Fundamental e Médio da região da Chapada Diamantina, Bahia acerca da importância do ensino de Astronomia no cotidiano escolar, do que quê e como ensiná-la? Questões essas que foram sendo desdobradas ao longo das respostas dos professores em outras categorias de análise por nós formadores e possibilitando-nos algumas reflexões acerca da temática em questão.

Sabe-se que a Astronomia possui grande relevância sócia -histórico - cultural e vem fascinando diversas pessoas por séculos, visto que ela é considerada uma das mais antigas das Ciências. Contudo, no Brasil, ela começou a ter mais expressividade nos anos de 1970, quando foi criada a Sociedade Astronômica Brasileira (SAB). Nesse mesmo período surgiram os primeiros estudos voltados à área de ensino, como por exemplo, a tese de doutorado de Caniato (1973) que apresentou um minucioso estudo sobre as diferentes razões da importância da Astronomia na escola, ainda pertinentes nos dias atuais.

Ao refletir sobre o que os professores pensam sobre a Astronomia, pode-se proporcionar melhor entendimento de suas realidades e necessidades, oportunizando melhor compreensão para futuros cursos de formação continuada. Uma vez que, para oferecer um ensino de qualidade aos estudantes é preciso, em primeiro lugar, dar voz aos docentes para tornar a Universidade e a Escola unidas em prol do objetivo comum de melhorar a qualidade do ensino oferecido aos alunos do Ensino Fundamental e Médio, e acredita-se não só aqui na região da Chapada, mas no país de forma geral.

Diante das questões colocadas, têm-se como problema as seguintes inquietações: “Qual a importância do ensino de Astronomia? O que se ensina em Astronomia? Como?”.

Com o propósito de responder a tais questionamentos, esse estudo tem como objetivo “compreender o grau de importância que os professores atribuem ao Ensino de Astronomia no Ensino Fundamental e no Ensino médio, bem como ampliar os saberes docentes necessários que permitem o enfrentamento dos desafios no contexto escolar/acadêmico para a ampliação do ensino de Astronomia em sala de aula”. E a partir das análises das respostas dos professores, caso seja necessário, sugerir uma proposta pedagógica que pretende qualificar significativamente os conhecimentos astronômicos dos professores e dos alunos, optando por uma referência curricular que assegure e gerencie o cumprimento dos eixos e tópicos centrais diretamente ligados ao ensino dessa área de estudo. Como por exemplo: A história da Astronomia, esfera celeste, coordenadas, movimento diurno dos astros, medida do tempo, movimento anual do Sol, movimentos da Lua, movimentos dos planetas, As leis de Kepler e Newton, Os sistemas planetários, Determinação das distâncias, estrelas binárias, fotometria, espectrometria, evolução estrelar, galáxias e cosmologia. Conteúdos esses que são essenciais para a compreensão da finalidade, funcionalidade e interdisciplinaridade da área pelos alunos.

EDUCAÇÃO EM ASTRONOMIA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Foi somente a partir das décadas de 1970 e 1980 que surgiu no Brasil a preocupação com o ensino de Astronomia em pesquisas acadêmicas. Mesmo assim, com um pequeno número de trabalhos, mas esse fato foi de grande importância para a área. Pois esses trabalhos contribuíram significativamente para que educadores e pesquisadores observassem a forma como a Astronomia era trabalhada na sala de aula, o que possibilitou novas formas de pensar sobre o ensino da Astronomia, inclusive apresentando novos instrumentos para a ampliação desse ensino.

Os anos de 1990, e início do século XXI foram fortemente marcados por trabalhos e pesquisas na área de Astronomia, as quais procuravam explicitar as concepções prévias de alunos e professores sobre o tema Universo, análises de livros didáticos para a verificação de conceitos e apontamentos nesse suporte pedagógico, houve uma intensificação das pesquisas nesse sentido, durante esse período.

A partir dos anos 2000, nota-se uma preocupação com a formação dos professores. Daí começa a surgir propostas de cursos de aperfeiçoamento docente e maneiras de inserir a Astronomia nas diferentes modalidades e níveis de ensino.

Foi só a partir da segunda década dos anos 2000, que as pesquisas passam a apresentar um novo olhar para o Ensino de Astronomia. Surgindo assim novos estudos na área. Não é mais expressivo um único foco nas investigações. Nesse período, são levadas em consideração as pesquisas anteriores como suporte teórico, uma vez que é possível perceber que as concepções prévias / espontâneas de alunos e professores e os erros mais comuns presentes nos livros didáticos que estão mapeados. Ou seja, houve também a valorização dos conhecimentos construídos anteriormente pelos pesquisadores da área. Os quais favoreceram o avanço das novas pesquisas e descobertas na atualidade no que tange à astronomia e ao ensino desta área.

A LEGALIDADE DO ENSINO DE ASTRONOMIA: DO CURRÍCULO FORMAL AO CURRÍCULO VIVO

Como todo e qualquer conteúdo considerado relevante para os alunos, a Astronomia tem um papel importante para o ensino, os documentos oficiais que regem o Brasil apresentam os aspectos desse tema. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) surgiram como uma proposta de conteúdos para o Ensino Fundamental e Médio, organizados pelo Ministério da Educação em quatro volumes: SER HUMANO E SAÚDE, TERRA E UNIVERSO, VIDA E MEIO AMBIENTE E RECURSOS TECNOLÓGICOS.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998b), os estudos relacionados ao bloco temático “Terra e o Universo”, visam à ampliação da orientação espaço temporal do aluno, a conscientização dos ritmos de vida, e, também, propõem a elaboração de uma concepção do Universo, com enfoque no Sistema Terra Sol-Lua. E em seguida é procurado dar mais

ênfase ao Sistema Terra Sol-Lua, uma vez que o aluno já tem construída a concepção de Universo sem fronteiras (BRASIL, 1998a). Para então aprofundar os estudos dos demais tópicos e conteúdos relacionados à astronomia.

Os currículos do ensino de Astronomia, a partir da publicação dos PCNS foram elaborados sempre tendo como referência esses eixos. E a Partir dos eixos as escolas e instituições de ensino elaboravam as suas propostas didáticas, mas como os documentos, eram oficiais, mas não obrigatórios e não estabeleciam os conteúdos de ensino específicos do ensino nas diferentes modalidades do ensino, nas escolas em que não havia uma gestão do currículo, muitos conteúdos eram deixados de ser trabalhados, e com isso foi se criando uma disparidade muito grande entre as questões do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas do Brasil. Fato esse que foi sendo evidenciado, sobretudo, com as avaliações externas. A disparidade entre os resultados alcançados pelas escolas públicas brasileiras é assustador, em muitos casos, embora saibamos que existem inúmeras questões e variáveis no processo de ensino e aprendizagem, entre as diferentes realidades, porém, as adaptações, inclusive curriculares precisam prezar pela qualidade da aprendizagem dos alunos. Aprender na escola é um direito dos alunos.

Foi também pensando na melhoria da qualidade da educação pública no Brasil na Educação Básica que se elaborou a BNCC, Base Nacional Curricular Comum, neste documento há uma preocupação com a definição das diretrizes curriculares mínimas necessárias nas diferentes regiões do país, de forma a garantir os direitos de aprendizagem dos alunos nos diferentes níveis da Educação Básica, bem como com o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

O que muda no ensino de Ciências da Natureza a partir da BNCC? E no ensino de Astronomia no Ensino Fundamental e Médio?

A Base Nacional Curricular Comum é um documento que regulamenta a política nacional de educação para apoiar a elaboração dos currículos de ensino das instituições escolares em regime de colaboração com os estados e municípios. Tem com principais objetivos garantir os direitos de aprendizagem dos alunos da Educação Básica com qualidade e equidade; contribuir para a preservação da ciência e da ética, com a prescrição de algumas competências básicas, no sentido de constituir em instrumentos para que a sociedade possa ”recriar valores perdidos ou jamais alcançados” (BRASIL, 2013). Ou seja, explicita o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Ainda consiste na proposição da BNCC, orientar na elaboração de materiais didáticos, na formação dos professores, estabelecer algum nível de padronização curricular das escolas da federação, avaliar os sistemas educativos, determinar um currículo mínimo comum a ser diversificado pelos os educadores em cada unidade escolar considerando as necessidades e realidades de cada contexto educativo.

O que muda no ensino de ciências naturais, a partir da BNCC, é, sobretudo, a organização e a abordagem didático-metodológica dos conteúdos curriculares da área. Antes o foco era no ensino dos conteúdos conceituais, hoje o foco foi invertido, há uma preocupação no ensino de habilidades e competências necessárias ao aprendizado e uso dos conhecimentos científicos, os conteúdos são meios para o alcance desses objetivos, e não uns fins em si mesmos há também uma preocupação na organização do enfoque globalizador do conhecimento, uma vez que não se identifica apenas os componentes curriculares isoladamente, mas trata-os nas áreas estabelecendo sempre que possível a relação entre e os componentes curriculares de cada área e/ou mesmo entre outras áreas do conhecimento.

A BNCC define os três eixos fundamentais para o ensino das Ciências naturais, são eles: matéria e energia, Vida e evolução, Terra e Universo, propondo um trabalho interdisciplinar tanto na própria área do conhecimento, quanto na parceria com outras áreas do conhecimento, pois tudo que acontece no Universo tem uma ligação com a natureza e com diferentes conhecimentos.

É importante ainda que, o professor saiba relacionar dentre esses eixos quais são as temáticas específicas da astronomia nos diferentes segmentos do ensino da Educação Básica para poder aprofundá-los e analisá-los com os alunos nas sequências didáticas ou nos projetos de ensino.

A astronomia é um tema transversal aos três eixos, assim como a tecnologia, mas é preciso clareza dessa inclusão, para poder definir com intencionalidade pedagógica o que se quer ensinar e o que os alunos devem aprender tanto em astronomia, quanto em tecnologias. E essa não é uma ação ingênua por parte do professor, é preciso conhecimento para explicitar os conteúdos curriculares do ensino de astronomia e da tecnologia atrelada aos seixos propostos pela BNCC, se a formação inicial não lhe deu essa condição, é preciso buscá-la através da formação continuada e/ou em outras formas de aperfeiçoamento profissional.

A mudança proposta pela BNCC está longe de ser apenas metodológica, mas requer mudança de paradigmas educacionais, de concepções e percepções acerca do conhecimento científico e de como ajudar os alunos na compreensão e na apropriação desses conhecimentos, bem como nos seus usos sociais, nas diferentes situações sociocomunicativas a que a ciência se apresenta, com o rigor e características que lhe são exigidos.

Inclui a preocupação com o advento da tecnologia à dinâmica social atual, sobretudo, do impacto que isso causa na vida dos jovens. Daí a demanda de formação nesse sentido. Nesse cenário de incertezas e fluidez a que se apresenta o mundo do trabalho e as relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de propostas curriculares para a Educação Básica, e em particular par ao Ensino Médio.

A BNCC propõe também o reconhecimento da pluralidade dos jovens, as juventudes,

isso requer considerá-los em suas múltiplas dimensões, com suas especificidades próprias, as quais não estão restritas às dimensões biológicas e etárias, mas encontram-se articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (PARECER CNE/CEB 2011).

Considerar as juventudes implica numa escola que acolha “as diversidades de modo intencional e permanente, promover o respeito à pessoa humana e aos seus direitos, garantir o protagonismo dos alunos nos processos de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem”.

Significa nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho, como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.

No Ensino Fundamental a área de Ciências da Natureza propõe aos estudantes aprender características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural e tecnológico, explorar e compreender alguns de seus conceitos fundamentais e suas estruturas explicativas, além de valorizar e promover os cuidados pessoais e com o outro, o compromisso com a sustentabilidade e exercício da cidadania.

Enquanto que no Ensino Médio visa oportunizar o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos explorados na etapa anterior. Tem a investigação como forma de engajamento dos alunos na aprendizagem e processos, práticas e procedimentos científicos e tecnológicos, promove o domínio de linguagens específicas, o que permite aos estudantes analisar fenômenos e processos, utilizando modelos e fazendo previsões. Dessa maneira, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão sobre a vida, o nosso planeta e o Universo, bem como sua capacidade de refletir, argumentar, propor soluções e enfrentar desafios pessoais e coletivos, locais e globais. Questões essas que têm tudo a ver com o estudo da astronomia e que muitas vezes passam despercebidas pelos professores e/ou acabam sendo trabalhadas de forma superficial por eles, pelo fato de não terem conhecimentos suficientes para fazerem essa interdisciplinaridade na área ou nas áreas de ensino.

Para uma organização curricular eficiente, e que inclua o ensino de astronomia na área de Ciências Naturais, é preciso romper com a cultura da centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real (Parecer CNE/CEB nº 5/2011). Para tanto, é fundamental a adoção de tratamento metodológico que favoreça e estimule o protagonismo dos estudantes e ainda evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outra formas de interação e articulação entre os diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (CNE/2018, ARTIGO 7, Inciso 2º).

Enfim, a BNCC sugere par ao ensino Fundamental e Médio na área de Ciências da Natureza, a aprendizagem do letramento científico e tecnológico, o que vai muito além do aprendizado dos conteúdos conceituais, mas requer o desenvolvimento de competências e habilidades que permitam a ampliação e a sistematização das aprendizagens essenciais, tais como: contextualização social, cultural, ambiental e histórica dos conhecimentos da área, aos processos e práticas de investigação e às linguagens das ciências da natureza. Conceitos esses sistematizados em leis, teorias e modelos. A elaboração, a interpretação e a aplicação de modelos explicativos para fenômenos naturais são aspectos fundamentais do saber científico.

No Ensino Médio, o desenvolvimento do pensamento científico envolve aprendizagens específicas, com vistas a sua aplicação em contextos diversos. Cabe ainda ensinar as diferentes cosmovisões dos fatos e fenômenos científicos, as quais envolvem conhecimentos e saberes de comunidades tradicionais, pois implicam diferentes visões, sensibilidades outras que não separam a natureza da compreensão mais complexa da relação homem-natureza. Mostrar que a Ciência influencia, mas também é influenciada por condições políticas, econômicas, tecnológicas, ambientais e sociais de cada local, época e cultura.

O Ensino Médio deve ampliar os procedimentos científicos aprendidos no Ensino Fundamental, explorando, sobretudo, experimentações e análises qualitativas e quantitativas de situações-problema. Cabe proporcionar aos estudantes a diversidade dos usos e da divulgação do conhecimento científico, seus códigos, símbolos, nomenclaturas e gêneros textuais, pois esse processo é parte do processo de letramento científico necessário a todo cidadão.

A ciência na escola precisa ser tratada, ensinada e aprendida tal e qual ela acontece na vida como ela é. Logo, aprender Ciências requer aprender conceitos e procedimentos específicos da área em seus diferentes usos, formas e procedimentos para divulgá-la em diferentes contextos sociais.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO EM ASTRONOMIA

É sabido que o objetivo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas é formar profissionais para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, no entanto, os acadêmicos não são preparados para ensinar tópicos básicos de Astronomia. Ao pensar sobre lecionar conteúdos relacionados à Astronomia, constate-se que a situação é grave. De acordo com Macêdo (2014). Observa-se o caso de os cursos superiores em Ciências Biológicas na Bahia, somente na UFBA existe a disciplina específica de Astronomia nesse curso e um único professor para lecioná-la.

Ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências

Biológicas (BRASIL, 2001), é possível constatar que a Astronomia não aparece de maneira clara dentro dos conteúdos básicos estabelecidos por lei. O documento apenas ressalva que é necessário abordar os fundamentos das Ciências Exatas e da Terra, que são entendidos como: conhecimentos matemáticos, físicos, químicos, estatísticos, geológicos e outros fundamentais para o entendimento dos processos e padrões biológicos. Mediante esse documento, pode-se interpretar que a Astronomia é citada indiretamente nos fundamentos físicos, mas isso cabe a cada Instituição de Ensino Superior entender dessa maneira, ou incluí-la de forma mais explícita nos currículos.

Alguns pesquisadores da área como Bretones (1999), por exemplo, apresenta uma vasta pesquisa que teve por objetivo identificar as instituições de Ensino Superior que apresentavam conteúdos de Astronomia nas disciplinas de formação inicial em Astronomia, Física, Ciências, Geografia e Geofísica, concluindo que uma pequena quantidade contempla a abrangência desse tema. A análise vai ao encontro de Carvalho e Gil-Pérez (1993) ao ressalvarem que os professores de Ciências, além de carecer de uma formação adequada, também não têm consciência de suas insuficiências. Tópicos de Astronomia não fazem parte de muitas das licenciaturas-base de formação, acarretando dificuldades para os que vão lecionar em sala de aula. E mais especificamente para os alunos que Têm suas aprendizagens prejudicadas em muitas situações cotidianas da escola e posteriormente em futuras atividades pessoais e/ou técnico profissionais, devido ao fato de não terem aprendidos esses conteúdos enquanto estudantes e/ou por tê-los estudado de forma superficial.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS EDUCADORES NO QUE TANGE AO ENSINO DE ASTRONOMIA: UMA NECESSIDADE

É notória a importância da formação inicial dos professores na área das Ciências Biológicas, apontamos lacunas, mas sem querer desmerecer a formação. No entanto, é perceptível a necessidade da formação continuada dos educadores, no sentido de amenizar as faltas deixadas pela formação inicial, em termos de currículo da formação (conteúdos e metodologias de ensino da Astronomia). Bem como, de favorecer aos docentes o acompanhamento das inovações pedagógicas concernentes à área de Astronomia.

Sendo assim, a formação continuada se torna algo indispensável para que os professores sigam aprendendo, tanto no que diz respeito aos objetos de ensino das respectivas áreas de atuação deles, quanto em relação aos aspectos didáticos metodológicos e possam assim qualificar o ensino e a aprendizagem dos alunos também.

Para os autores Langhi e Nardi (2012) afirmam que, ao pensar sobre as trajetórias formativas docentes, associa-se aos saberes docentes, uma vez que são eles responsáveis pela postura e mudança do professor em sala de aula. Eles apresentam um vasto estudo sobre as diferentes tipologias dos saberes docentes, segundo os autores da área,

procurando efetuar possíveis aproximações entre eles. Os principais saberes docentes identificados na literatura e adaptados por eles foram: saberes dos conteúdos a serem ensinados; saberes dos conteúdos pedagógicos, saberes didáticos dos conteúdos a serem ensinados; saberes curriculares, saberes dos contextos; saberes culturais; saberes sobre os alunos; saberes pessoais; saberes pré-profissionais; saberes experienciais da profissão docente; saberes profissionais gerais; e saberes competenciais.

Concordando com os autores acima citados, Gauthier et al (2013), Pimenta (1999) e Tardif (2007) acreditam fortemente que o professor é constituído de saberes, envolvendo toda a trajetória de vida. Langhi e Nardi (2012) acrescentam que, para o desenvolvimento desse aglomerado de saberes, é preciso ter competências e habilidades em cada um deles.

Partindo dessas concepções, é possível afirmar que a identidade profissional docente emerge de um contexto histórico pelas reflexões que o docente faz e compartilha com um grande grupo e pela autonomia profissional. Ela é individual e está em constante mudança devido à reconstrução dos saberes dos educadores.

Portanto, os estudos relacionados sobre os saberes docentes são de grande importância para o ensino, uma vez que são eles responsáveis em desenvolver a autonomia do professor e consequentemente, construírem a identidade docente do mesmo. Tais compreensões podem auxiliar o docente para um autoconhecimento e mostram que a reflexão sobre a experiência é um dos fatores decisivos para um ensino de qualidade.

Devido à falta de inclusão da disciplina de Astronomia nos cursos de graduação para a formação dos professores de Ciências Biológicas, é necessário que existam cursos de formação continuada para suprir as carências deixadas pela formação inicial. E ainda é preciso motivar os professores em cursá-los, visto que os saberes disciplinares são oriundos da formação inicial e/ou continuada por meio do contato com disciplinas oferecidas nas universidades para os diferentes campos do conhecimento (TARDIF, 2007).

Observando o contexto de muitos educadores brasileiros, inclusive nas escolas nas quais atuamos é comum percebermos um sentimento de inutilidade e/ou de desconhecimento dos conteúdos de astronomia pelos professores, ou ainda a crença de que eles são desnecessários no currículo do ensino, podem ser tratados de forma superficial porque não veem sentido e não conseguem estabelecer relações práticas entre esses conteúdos e o cotidiano dos alunos.

Essa realidade se deve a vários fatores, tais como: formação inicial e continuada dos educadores, falta de compromisso e profissionalismo por parte de alguns professores, qualidade dos materiais didáticos utilizados para planejamento e desenvolvimentos das aulas, etc.

Dentre os fatores citados, um merece destaque como categoria de análise, a formação inicial dos professores de Ciências Biológicas e da Natureza, visto que se observam grandes lacunas em relação ao quesito da Astronomia como conteúdo de ensino.

Em outros casos, se observam professores que sabem da necessidade de ensinar

esses conteúdos da Astronomia, conseguem perceber a funcionalidade prática de muitos desses conteúdos, mas não sabem como abordá-los em sala de aula, pois não aprenderam como fazer isso, na formação inicial não tiveram nenhuma disciplina que abordasse esse ensino. E assim, seguimos com o problema da falta do ensino de Astronomia nas escolas, pois há os que não veem importância e não querem fazer e os que querem, mas não sabem como.

Analisando as respostas dos professores, percebe-se que existe por parte de muitos docentes a reclamação no que tange à falta de recursos didáticos para ministrarem as de astronomia, principalmente no que tange aos recursos audiovisuais.

De acordo com Bretones (2014, p.402), as pesquisas e esforços nessa área, embora sejam crescentes em cursos de formação continuada de professores, muitos trabalhos ainda são desenvolvidos em projetos episódicos e ainda pouco divulgados nacionalmente. O que não produz efeitos eficazes e eficientes para a educação como um todo no país.

Fica evidente também que existe uma preocupação significativa em tornar a aula diferente e ir além dos livros didáticos, mas ao mesmo tempo, os professores não sabem ao certo como fazer isso e quais materiais utilizar para ampliar o estudo de Astronomia no ambiente escolar.

Outra preocupação dos educadores foi em afirmarem que é preciso aumentar o tempo didático par ao ensino de astronomia. Ressaltam também a necessidade de atividades experimentais e extracurriculares para dar significado ao ensino de Astronomia. Visto que o tempo da sala de aula é insuficiente para tais atividades.

Para validar esses clamores dos professores, Neve (2011, p.13) afirma que a “Toda ciência é compreendida e construída pelo aluno quando ele encerra dentro de si um caráter prático. Mesmo os mais áridos campos do saber nasceram graças a um caráter motivador”. Logo, faz-se necessário descobrir o que motiva os alunos para o estudo de Astronomia e a partir daí aprofundar os estudos com eles.

Para os educadores na parte experimental eles evidenciam a necessidade da construção de maquetes, promover visitas a laboratórios, descrições e observações a céu aberto para melhor compreensão dos conteúdos estudados nessa área do conhecimento. Logo, essas são atividades que não podem faltar no currículo do ensino de Astronomia para que os alunos aprendam o caráter utilitário dos conhecimentos astronômicos.

Para muitos professores de Ciências Naturais, é importante oferecer formação continuada em Astronomia para que o conteúdo ganhe significância dentro da matriz curricular da Educação Básica, bem como, permita aos professores conhecer as pesquisas sobre as concepções espontâneas que podem ter os seus alunos.

Nessa perspectiva, Carvalho e Gil-Pérez (1993, p. 21) afirmam que a “[...] falta de conhecimentos científicos constitui a principal dificuldade para que os professores afetados se envolvam em atividades inovadoras.” Portanto, por meio dos discursos, é perceptível que os docentes da Educação Básica reconhecem suas limitações e quando há a necessidade,

procuram aperfeiçoarem-se. No entanto, essa preparação é algo rápido e, muitas vezes, apenas com o uso da internet para auxiliá-los.

Portanto, é necessário que a formação continuada crie as condições necessárias para que os docentes se apropriem dos conteúdos e métodos mais eficazes para potencializarem o ensino e a aprendizagem de astronomia. Dentre essas condições podemos citar as oficinas práticas e os cursos de aperfeiçoamento, os quais oferecem aos docentes a oportunidade de ampliarem seus conhecimentos tanto nos aspectos conceituais da área de astronomia, quanto nas questões metodológicas para o ensino desses conteúdos.

Em relação às atividades práticas realizadas na formação continuada dos educadores e destacadas pelos autores, podemos citar:

a) Formação continuada dos educadores (ensino de leitura e escrita em Ciências Naturais).

b) Formação continuada dos conceitos básicos de astronomia não abordados no curso de graduação obedecendo às normas atuais da educação.

c) Cursos e oficinas: uso de softwares para o ensino de astronomia (DS9 e STELLRIUM).

d) Uso e construção dos instrumentos de medidas e de observações antes da descoberta dos telescópios. (Relógio solar, Astrolábio, Balestilha e Sextante).

e) O uso dos instrumentos ópticos de observações (Telescópios e filtros).

Todas essas ações formativas podem ser realizadas pelos autores deste artigo nas escolas e/ou em formações coletivas regionais, municipais, estaduais no intuito de contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos educadores no que tange ao ensino de astronomia e diminuir os índices do fracasso escolar dos alunos no Ensino Fundamental e Médio nas escolas baianas e brasileiras.

METODOLOGIA UTILIZADA NO ENSINO DE ASTRONOMIA E RESULTADOS ALCANÇADOS NA CONTEMPORANEIDADE

Entende-se por metodologia os caminhos percorridos para o alcance de um determinado objetivo. No caso específico deste artigo, pretende-se promover uma reflexão acerca de dois aspectos importantes para o ensino de astronomia na Educação Básica, são eles: A formação continuada dos educadores e os aspectos metodológicos por eles utilizados em sala de aula, ou seja, as questões didáticas que estão imbricadas nesse processo e que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, tendo como parâmetro a metodologia ativa e o processo de aprendizagem significativa. Visto que esses processos contribuem para um melhor entendimento dos conteúdos estudados, tanto no que refere aos aspectos cognitivos, quanto nos procedimentais e atitudinais. A metodologia ativa no ensino de astronomia tem como objetivo específico, colocar o aluno como protagonista do processo de construção de conhecimento.

1. Metodologia para a formação continuada dos professores:

A formação continuada dos professores **é um direito constituído em lei** (LDB, 9394/96), e tem como função preencher as lacunas deixadas no período de graduação. Logo, faz-se necessário um estudo de temas específicos da astronomia e da astrofísica. A abordagem de temas como a Astronomia antiga, A esfera celeste, coordenadas, movimento diurno dos astros, medidas do tempo, movimento anual do sol, movimento da lua, movimento dos planetas, as leis da física envolvidas, sistemas planetários, Vida, determinação de distâncias, Estrelas, fotometria, espectroscopia, galáxias e modelos cosmológicos são os temas mais relevantes no ensino de astronomia e contempla todos os eixos temáticos da BNCC em todas as áreas de conhecimento.

Essa capacitação acontecerá com dispositivos formativos diferenciados, de acordo com a realidade e necessidades específicas dos educadores, alunos e contextos escolares, dentre esses dispositivos podemos citar: aulas expositivas, leitura e analise de textos teóricos, realização de oficinas, cursos de curta duração dos temas específicos e análises de modelos projetos e/ou sequências didáticas. As atividades formativas visam favorecer aos professores uma reflexão sobre a prática pedagógica no sentido de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Fazem parte do contexto metodológico também, as ferramentas utilizadas durante as realizações das aulas tais como, computador, projetor, lousa, mesa digitadora, livro físico, digital, celular, instrumentos específicos, mídias digitais e software. Lembrando ainda, da importância do planejamento do uso dessas ferramentas e da adequação delas aos objetivos propostos para cada aula, pois a tecnologia por si só, não qualifica o ensino e a aprendizagem, mas, quando bem utilizadas contribuem significativamente para a o avanço das aprendizagens dos alunos e de forma mais dinâmica. E o dinamismo é algo que atrai as juventudes, pensando nisso, a tecnologia pode ser uma grande aliada ao ensino de astronomia na Educação Básica.

2. Metodologia para o ensino e aprendizagem dos alunos

Em atendimento aos pressupostos aos da BNCC procura-se desenvolver e letramento científico dos alunos, para isso, serão desenvolvidas atividades que contribuem para a aprendizagem dos conceitos e procedimentos básicos da astronomia, seu desenvolvimento crítico e adoção de postura ética e sustentável, tais como: Leitura de textos variados, construção de instrumentos de medidas, e de observações, uso de planetário computacional para a observação do céu em várias épocas, uso de carta celeste para identificação dos astros no céu, uso de software para realização de medidas específicas, relatórios e pesquisas de campo e descrições dos fenômenos astronômicos. Apresentação de seminários pautados em argumentações das análises dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

Essas atividades propostas na metodologia de ensino possibilitam aos alunos não somente a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas também favorecem a vivência de

outras práticas sociais de leitura e escrita relacionadas ao conhecimento da área, como por exemplo, a Olímpiada Nacional de Astronomia que faz uso de informações e conhecimentos usuais no cotidiano dos alunos e que não são trabalhados de modo coerente pelas escolas devido a vários problemas já citados ao longo desse texto.

Como proposto pela BNCC, na área de Ciências Naturais, espera-se que o Ensino Médio seja capaz de promover a compreensão e apropriação do modo de "se expressar" próprio das ciências da natureza pelos estudantes, o uso pertinente dos conceitos e terminologias científicas, a utilização e identificação de unidades de medidas adequadas para diferentes medidas, ou ainda, o envolvimento em processos de leitura, comunicação e divulgação do conhecimento científico, fazendo uso de imagens, gráficos, vídeos, notícias, com aplicação ampla das tecnologias da informação e comunicação.

Tudo isso, é fundamental para que os alunos desenvolvam capacidades para entender, avaliar, comunicar e divulgar o conhecimento científico, além de lhes permitir uma maior autonomia em discussões, analisando, argumentando e posicionando-se criticamente em relação a temas de ciências e tecnologia.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM ASTRONOMIA

Avaliar é uma tarefa complexa. Porém necessária em qualquer atividade humana, e no processo de ensino e aprendizagem isso não é diferente. Avaliar é uma necessidade. Mas, o que avaliar? Como avaliar? Para que avaliar? Essas e outras questões fazem parte do cotidiano dos educadores, de forma que os ajudam a avaliar com coerência e justiça as aprendizagens dos alunos.

"O ato de **avaliar**, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de tudo, implica a disposição de acolher a realidade como ela é" (**LUCKESI**, 2005). Isso significa a possibilidade de tomar uma situação da forma como se apresenta, seja ela satisfatória ou não.

Tomando como referência as ideias de Luckesi, avaliar é tomarmos consciência do que se ensina e do que se aprende na escola, e ainda que a aprendizagem não seja satisfatória, é o que se tem para o resultado apresentado. A avaliação precisa nos mobilizar para a ação quer seja no sentido de melhorar, quer seja de manter os dados de aprendizagem de um determinado contexto escolar. Dados esses que precisam ir além dos resultados de provas e testes. Pois avaliar não é medir. Testes e provas medem o conhecimento dos alunos.

Avaliar é antes de tudo acompanhar, é perceber os pequenos avanços conseguidos pelos alunos em cada atividade proposta, é analisar os avanços para além dos aspectos cognitivos dos alunos, mas também no relacional, atitudinal, procedimental, é observar o quanto de envolvimento eles colocam na realização das atividades cotidianas, de compromisso e assiduidade eles demonstram diariamente, analisar a qualidade das

explicações e argumentações construídas pelos alunos, a autonomia crescente ou não desses alunos, etc.

Avaliar a aprendizagem dos alunos requer também uma autoavaliação do docente, pois o sucesso e/ou o fracasso dos alunos também tem a ver com a mediação didática realizada durante as aulas. Essa é uma ação necessária de ser feita. Porém, exige conhecimento e maturidade por parte do docente, caso contrário, os alunos serão fadados ao fracasso sempre e ainda serão taxados de preguiçosos, desmotivados e tantos outros adjetivos que os descaracterizam como estudantes de fato.

É preciso coerência entre o que se ensina e o que se avalia, como se ensina e como se avalia, essas são questões que tanto podem elevar, quanto fazer fracassar o ensino. Além disso, é preciso definir previamente quais os instrumentos de avaliação mais adequados para cada atividade realizada nas aulas de astronomia, de ciências da natureza e quais os critérios de avaliação de cada instrumento a ser utilizado. E outro ponto fundamental nesse processo, os alunos precisam ser comunicados de como e quando eles serão avaliados num percurso escolar para que possam ir se autorregulando nesse processo. E até mesmo os instrumentos precisam ser analisados e discutidos com os alunos, antes da utilização dos mesmos pelo professor, por exemplo, se o produto final de uma etapa de estudo for um seminário, é preciso que num determinado momento da sequência didática do ensino, os alunos estudem sobre o seminário como gênero textual oral, assistam pelo menos um seminário, saiba qual a função social do mesmo, discuta como fazê-lo, tire dúvidas, analise os critérios de avaliação do seminário juntamente com o professor (o que será avaliado e quanto valerá cada aspecto observado) para só então, planejá-lo e realizà-lo a contento. E isso vale para outros instrumentos avaliativos também.

A função primordial da avaliação é redirecionar os processos de ensino e aprendizagem e não simplesmente classificar os alunos em melhores ou piores, é pensar em quais ações contribuíram para o sucesso e/ou fracasso dos alunos e replanejar as atividades pedagógicas pensando sempre em alcançar a aprendizagem de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos ao longo desse texto, são muitas as questões que envolvem a complexidade do ensino de Astronomia, questões essas que vão desde questões existenciais, contextuais, pedagógicas, de formação dos professores e dos alunos. Porém, percebeu também possibilidades outras que vão além das limitações impostas quer sejam pela formação inicial docente, quer seja por convenções sociais, de forma a contribuir mais qualitativamente para o ensino de Astronomia na Educação Básica.

Em muitas práticas relatadas por educadores eles descrevem a importância de atividades experimentais e extracurriculares para tornar a aula diferenciada e dinâmica, uma vez que tais atitudes despertam interesse dos alunos. Devido à idade em que se

encontram, os alunos apresentam uma característica fundamental que vai de encontro com a abstração presente em muitos casos da Astronomia. Realizar trabalhos manuais e procedimentais faz com que o aluno participe intensivamente do processo de construção do seu próprio conhecimento.

Portanto, para ampliar o ensino de Astronomia em sala de aula, é preciso proporcionar uma formação inicial para os licenciados, e uma formação continuada de qualidade para os que estão em exercício, bem como, momentos de troca de experiências entre eles. Os recursos didáticos, as atividades experimentais e extracurriculares, também exercem um papel de relevância para atingir tal objetivo, uma vez que, é por meio deles que os alunos se sentem atraídos pela disciplina. Para que ela se torne significante no ambiente escolar, é preciso, também, ampliar o tempo de preparação dessas aulas, bem como, para desenvolvê-las com os alunos.

Ao desenvolver a Astronomia no ambiente escolar, permite-se ao aluno ir além do conhecido, proporcionando nele o desejo pela Ciência, além de instigar discussões sobre as questões culturais.

O interesse pela Ciência é visto como uma das razões em estudar Astronomia, devido a sua interdisciplinaridade, podendo despertar no aluno a probabilidade em atraí-lo para a área científica, bem como desenvolver o seu senso crítico. Em conformidade, as inquietações sobre os mitos, aspectos religiosos e científicos que envolvem essa temática, proporcionam aos envolvidos discutirem e entenderem a existência do Universo por meio das questões culturais, visto que a Astronomia é a mais antiga das Ciências.

Sob outra perspectiva, abordar a Astronomia no ensino pode ser entendido como uma maneira de trabalhar o que os alunos gostam e se identificam, bem como uma forma de usar a curiosidade deles pelo assunto para intensificar o desejo pela Ciência.

Portanto, a importância da Astronomia está diretamente relacionada com os conteúdos que nela são desenvolvidos, visto que eles vão ao encontro do gosto da maioria dos alunos e, consequentemente, despertam a curiosidade e o interesse pela Ciência, bem como, intensificam as discussões referentes aos aspectos culturais.

Ao apreciar que “é fundamental que o homem se perceba como ser-ao-mundo e no-mundo, capaz, conscientemente, de agir nesse mundo e ajudar a criar uma nova realidade” (BUENO, 2003, p. 89), torna-se possível entender os saberes envolvidos nas razões que motivam os professores a ampliarem a Astronomia no ambiente escolar, assim como a compreensão da sua trajetória formativa, uma vez que, conforme a fase em que eles estão vivenciando, tem percepções de mundo diferente.

Para difundir a Astronomia, pode-se destacar alguns saberes necessários para dar conta da demanda, uma vez que acredita-se na importância dos conhecimentos disciplinares e pedagógicos, bem como na experiência como docente.

Em relação aos conhecimentos disciplinares, destaca-se a relevância de uma formação ampla na área, tanto inicial quanto continuada, uma vez que, para ensinar um

determinado conteúdo é preciso antes aprendê-lo nas academias. Essa percepção é uma das categorias mais significativas, visto que os discursos convergem para tal apontamento de maneira quase que absoluta.

Quanto aos conhecimentos pedagógicos, pode ser observado que é preciso ter domínio de tempo para planejar e lecionar em sala de aula, bem como ter uma percepção aguçada dos momentos de realizar atividades extracurriculares, experimentais e de utilização de instrumentos tecnológicos. Pois, é a partir de tal aprendizagem que se desenvolve o docente na área da educação.

Os relatos das vivências no magistério mostram, de maneira categórica, que é extremamente importante escutar os docentes que estão em sala de aula, bem como, valorizar as suas experiências positivas com o assunto. De forma unânime, os discursos dos professores da Educação Básica convergem para a necessidade de uma troca de saberes, visto que cada um carrega o seu.

No tocante dos saberes docentes fundamentais para ampliar a Astronomia em sala de aula, observa-se certa familiaridade com o triângulo do conhecimento de Nóvoa (1999, p. 9), pois, o autor ressalta que o triângulo do conhecimento procura traduzir a existência de três grandes tipos de saberes: o saber da experiência (professores); o saber da pedagogia (especialistas em Ciências da educação); e o saber das disciplinas (especialistas dos diferentes domínios do conhecimento) (NÓVOA, 1999, p. 9).

Para conquistar um ensino de qualidade, na área de Astronomia, é preciso dar voz aos professores que enfrentam os desafios de introduzir a mesma diariamente nas escolas, contrapondo seus discursos com os pesquisadores dessa área, estreitando a relação entre universidades e escolas, a fim de oportunizar formações continuadas voltadas às necessidades emergentes dos docentes.

Como perspectivas para futuras práticas pedagógicas mais eficazes, ficam aqui sugestões de cursos de formação continuada e oficinas pedagógicas que favoreçam o entendimento das experiências positivas que os professores têm em suas aulas, oportunizando momentos de reflexão e de troca de saberes, bem como alternativas para enriquecer, qualificar e/ou reconceitualizar os saberes conceituais e didáticos pedagógicos deles. Uma vez que, por meio desse espaço, podem surgir propostas inovadoras para diferentes realidades que o professor está habituado a trabalhar. E muitas vezes, sem conseguir alcançar os resultados de aprendizagem que desejam em relação aos alunos.

Acredita-se que os cursos de formação continuada e as oficinas pedagógicas contribuam para ampliar o repertório científico e metodológico dos educadores, e ajudem os alunos a desenvolverem o gosto pela ciência de forma prática, estabelecendo assim as relações de interdisciplinaridade existente entre a astronomia e as demais ciências, ou seja, que eles sejam capazes de identificar-se como sujeitos ocupantes de um Universo maior, mas protagonistas de um contexto menor, incluídos no mundo com capacidades para criticá-lo e transformá-lo. E ainda que tenham desenvolvido a autonomia leitora e escritora

para exercerem com maestria o direito de se expressarem, utilizando os procedimentos e convenções rigorosos que as atividades científicas assim exigem.

Enfim, espera-se que a escola garanta os momentos, condições e materiais mínimos necessários para que os alunos possam estudar e aprender astronomia tal e qual ela se apresenta para nós seres humanos na realidade, como ciência, e sendo esta uma das mais antigas ciências da humanidade merece a nossa atenção, conhecimento e monitoramento das práticas curriculares no interior de cada escola, no sentido de garantirem os conteúdos mínimos do ensino dos conteúdos de astronomia nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, no Brasil e possam assim preservar o caráter importante e funcional da astronomia para a humanidade.

REFERÊNCIAS

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NEVES, Marcos Cesar Danhoni. **O que é isto, a ciência?**. Maringá: Eduem, 2005.

NÓVOA, Antônio. **Profissão Professor**. 2ª Ed. V. 3. Porto Editora: Porto, 1999. (coleção Ciências da educação).

PEREIRA, Ricardo Francisco; FUSIONATO, Polonia Altoé. Desbravando o Sistema Solar: um jogo educativo para o Ensino e a divulgação da Astronomia. In NEVES, Marcos Cesar Danhoni (org). **Da Terra, da Lua e além**. Maringá: Editora Massoni, 2007.

PEREIRA, Ricardo Francisco; NEVES, Marcos Cesar Danhoni. Adaptando uma câmera fotográfica manual simples para fotografar o céu. In NEVES, Marcos Cesar Danhoni (org). **Astronomia e Cosmologia: fatos, conjecturas e refutações**. Maringá: Eduem, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência - Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação. **Políticas de formação de professores em Portugal**. Lisboa: MEC, 2007a.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Metas curriculares do 3º ciclo do Ensino Básico: Ciências Físico-químicas**. Lisboa: MEC, 2013.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência**. Orientações Curriculares para o 3º ciclo do Ensino Básico: Ciências Físicas e naturais**. Lisboa: MEC, 2001.

SANZOVO, Daniel Trevisan; QUEIROZ, Vanessa; TREVISAN, Rute Helena. Estratégias Alternativas para o Ensino de Astronomia. In LONGHINI, Marcos Daniel (org). **Ensino de Astronomia na escola: concepções, ideias e práticas**. Campinas: Átomos, 2014.

SILVA, Rita de Cassia da. O professor, seus saberes e suas crenças. In GUARNIERI, Maria Regina (org). **Aprendendo a Ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2ed. Campinas: Autores associados, 2005 (coleção polêmicas do nosso tempo).

SOCIEDADE PORTUGUESA DE ASTRONOMIA (SPA). **Sobre o Ensino de Astronomia**. Acessado em: 20 de agosto de 2015. Disponível em: <http://www.sp-Astronomia.pt/ensino_Astronomia>.

LANGHI, Rodolfo; NARDI, Roberto. **Educação em Astronomia: repensando a formação de professores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2012 (Educação para a Ciência).

LANGHI, Rodolfo; NARDI, Roberto. Ensino de Astronomia no Brasil: educação formal, informal, não formal e divulgação científica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 31, n. 4, 4402. 2009.

MACÊDO, Josué Antunes de. **Formação inicial de professores de Ciências da natureza e Matemática e o Ensino de Astronomia.** 2014. 268f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo. 2014.

BARRIO, Juan Bernadino Marques. Conteúdos Conceituais, procedimentais e Atitudinais no Ensino da Astronomia. In LONGHINI, Marcos Daniel (org). **Ensino de Astronomia na escola: concepções, ideias e práticas**. Campinas: Átomos, 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas**. Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC/CNE, 2001.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais. 2. Ciências Naturais : Ensino de quinta a oitava séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRETONES, Paulo Sérgio. **Atividades didáticas de Astronomia em escolas municipais: palestras, relógios de Sol e Sistema Solar em escala**. In LONGHINI, Marcos Daniel (org). **Ensino de Astronomia na escola: concepções, ideias e práticas**. Campinas: Átomos, 2014.

BRETONES, Paulo Sérgio. **Disciplinas Introdutórias de Astronomia nos Cursos Superiores do Brasil**. 1999. 200f. Dissertação (Mestrado em GeoCiências). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 1999.

BRISCH, Sérgio Mascarello; BARROS, Marconi Frank; SILVA, Thiago Pereira. Ensino de Astronomia além da sala de aula: integração de atividades extraclasse ao ensino formal. In LONGHINI, Marcos Daniel (org). **Ensino de Astronomia na escola: concepções, ideias e práticas**. Campinas: Átomos, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

SOBRE OS ORGANIZADORES

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão (NUPE). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador, o Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (CNPq/PPGESA-Uneb), na condição de vice-líder e o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/LEPEM-Uneb) na condição de líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM) e coordenador do Encontro de Ludicidade e Educação Matemática (ELEM).

THIAGO ALVES FRANÇA - É doutor em Letras (Linguística) pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE(2019). É mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2013), e mestre pelo programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da UESB (2010). Possui graduação em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS (2008). É líder do Núcleo de Estudos Discursivos do Oeste da Bahia (Nedob) e pesquisador do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual (Neplev - UFPE). É professor assistente da Universidade do Estado da Bahia, Campus IX- Barreiras, em regime de dedicação exclusiva. Atualmente, está coordenador do Colegiado de Letras: Língua Portuguesa e Literaturas. Como objeto de estudo, tem interesse sobretudo por discursos de ódio no Espaço Virtual.

TAYRON SOUSA AMARAL - Doutor em Entomologia Agrícola pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE (2019). Mestre em Entomologia pela Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” - Esalq / USP (2014). Engenheiro Agrônomo graduado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB (2011). Possui experiência docente, ministrando as disciplinas de Entomologia I, Entomologia II e Fruticultura I. Durante a graduação, foi monitor da disciplina Entomologia e Parasitologia Agrícola. Também foi bolsista

de iniciação científica do projeto Geração, adaptação e desenvolvimento de tecnologia pra o controle de moscas-das-frutas nos pólos de fruticultura do Semi-árido Baiano. Contribuiu ainda para o desenvolvimento de outros projetos relacionados à Entomologia.

ÍNDICE REMISSIVO

A

B

C

D

E

F

G

R

S

T

A Educação dos Primórdios ao Século XXI:

Perspectivas, Rumos e Desafios

1

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2021

A Educação dos Primórdios ao Século XXI:

Perspectivas, Rumos e Desafios

1



www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2021